

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

**ANNA ΜΥΛΩΝΑ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ  
ΠΛΑΙΣΙΟ, ΟΠΩΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ  
ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΓΕΡΜΑΝΙΑ**



**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2010**



## ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Κούτρα Βασίλειο, αναπλ. καθηγητή Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων**

**Σούλη Σπυρίδωνα, αναπλ. καθηγητή Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Ιωαννίνων**

**Σταύρου Λάμπρο, καθηγητή Π.Τ.Ν, Παν/μίου Ιωαννίνων**

**Πανταζή Σπυρίδωνα, καθηγητή Π.Τ.Ν, Παν/μίου Ιωαννίνων**

**Σαρρή Δημήτριο, λέκτορα Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων**

**Στεργίου Αμαρυλλίς, λέκτορα Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων**

**Ευαγγέλου Άγγελο, αναπλ. καθηγητή Ιατρικής Σχολής Παν/μίου Ιωαννίνων**



*Εστί οικογένεια μου...*



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	<b>13</b>
<b>ΛΟΜΗ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</b> .....	<b>15</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ</b> .....	<b>17</b>
<b>ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ</b> .....	<b>17</b>
1.1 Περίληψη .....	17
1.2 Εισαγωγή στον προβληματισμό της έρευνας .....	17
1.2.1 Εννοιολογικές διασαφήσεις .....	19
1.2.2 Το πρόβλημα.....	27
1.3 Οριοθέτηση και πλαίσιο της Έρευνας .....	28
1.3.1 Αναφορικά με το Σχολείο .....	28
1.3.2 Αναφορικά με τους μαθητές .....	29
1.4 Σκοπός και Ειδικότεροι Στόχοι .....	30
1.5 Υποθέσεις της Έρευνας .....	31
1.6 Η Σπουδαιότητα του Προβλήματος.....	32
1.7 Η Αναγκαιότητα της Έρευνας και η Συμβολή της στην Επιστήμη.....	33
1.8 Οι Προϋποθέσεις της Έρευνας .....	34
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ</b> .....	<b>39</b>
<b>ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ</b> .....	<b>39</b>
2.1 Περίληψη .....	39
2.2 Ερμηνευτικά μοντέλα της ανάπτυξης της γλώσσας .....	40
2.3 Η έννοια της Διαταραχής του Λόγου.....	49
2.4 Η οριοθέτηση της Διαταραχής του Γραπτού και Προφορικού Λόγου .....	54
2.5 Οι όροι της Διγλωσσίας .....	59
2.6 Η οριοθέτηση της «Διαπολιτισμικότητας».....	66
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ</b> .....	<b>69</b>
<b>ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΕΣ</b> <b>ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΟΥ</b> <b>ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ</b> .....	<b>69</b>
3.1 Περίληψη .....	69
3.2 Η παράμετρος της έννοιας της Διαταραχής του Λόγου και της ομιλίας .....	70
3.2.1 Ιστορική αναδρομή .....	70
3.2.3 Γλωσσική προσέγγιση και φυσιολογία της γλώσσας .....	75
3.3 Γλωσσική ανάπτυξη.....	78
3.3.1 Στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης στη βρεφική ηλικία .....	78
3.4 Η γλωσσική ανάπτυξη στη σχολική ηλικία .....	88
3.4.1 Φωνολογία .....	88
3.4.2 Φωνολογικά λάθη .....	89
3.4.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη φωνολογική ανάπτυξη .....	89
3.4.4 Σημασιολογία.....	91
3.4.4.1 Συντακτικό .....	92
3.4.4.2 Μορφολογία.....	93
3.4.4.3 Τα στάδια της μορφολογικής και συντακτικής ανάπτυξης κατά τον Brown .....	94
3.4.4.4 Πραγματολογία και διγλωσσία .....	95
3.5 Η γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού .....	95

3.5.1	Η γλωσσική ανάπτυξη των γλωσσικών υποσυστημάτων.....	95
3.5.2	Διγλωσσία και ανάπτυξη των φωνολογικών γνώσεων.....	96
3.5.3	Διγλωσσία και ανάπτυξη των σημασιολογικών γνώσεων.....	98
3.5.4	Δίγλωσσος μαθητής και ανάπτυξη γραμματικών γνώσεων.....	100
3.5.5	Διγλωσσία και ανάπτυξη της «μεταγλωσσικής και φωνολογικής επίγνωσης».....	102
3.6	Οι Διαταραχές του Λόγου με την έννοια του Τραυλισμού ως παράγοντα διαταραχής της επικοινωνίας του παιδιού .....	104
3.6.1	Συχνότητα εκδήλωσης του Τραυλισμού.....	104
3.6.2	Η διαταραχή του Τραυλισμού και οι διαφορές φύλου στη συχνότητα εμφάνισης του Τραυλισμού .....	105
3.6.3	Οι επικρατέστεροι ορισμοί για τον Τραυλισμό .....	108
3.6.4	Αιτιολογία του Τραυλισμού.....	113
3.6.5	Η Διαταραχή του Τραυλισμού ως φαινόμενο λεκτικής διστακτικής συμπεριφοράς .....	114
3.7	Γλωσσικοί παράγοντες που ευνοούν την εκδήλωση του Τραυλισμού.....	117
3.7.1	Τα γλωσσικά στοιχεία που ευνοούν τον Τραυλισμό .....	117
3.7.2	Αιτίες που συμβάλλουν στην εκδήλωση του Τραυλισμού.....	119
3.7.3	Ο Τραυλισμός και η προσωπικότητα του παιδιού.....	119
3.7.4	Καθυστέρηση του Λόγου και η Επιβράδυνση της γλωσσικής εξέλιξης . .....	121
3.8	Οι Διαταραχές του Λόγου ως εννοιολογικές παράμετροι που επηρεάζουν την ανθρώπινη επικοινωνία .....	124
3.9	Η επίδραση της Διαταραχής του Τραυλισμού στη ζωή του παιδιού.....	135
3.9.1	Αυτοεκτίμηση και Τραυλισμός.....	135
3.9.2	Η Διαταραχή του Τραυλισμού επηρεάζει τη συναισθηματική κατάσταση και τη συμπεριφορά του μαθητή.....	136
3.9.3	Η αυτο-αποτελεσματικότητα στη λεκτική επικοινωνία του μαθητή με Τραυλισμό.....	138
3.9.4	Ο Τραυλισμός και οι αγχώδεις διαταραχές της συμπεριφοράς του μαθητή .....	139
3.10	Ψυχολογική θεώρηση της γλωσσικής προσέγγισης .....	140
3.11	Παιδαγωγική προσέγγιση των Διαταραχών του Λόγου και της ομιλίας κάτω από το πρίσμα των θεωριών της μάθησης .....	146

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ..... 149**

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ) ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ - ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ..... 149**

4.1	Περίληψη .....	149
4.2	Ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών .....	150
4.2.1	Μαθησιακές Διαταραχές.....	150
4.2.2	Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Διαταραχές.....	161
4.3	Συνέπειες και απόδοση αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας και αποτυχίας των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	165
4.3.1	Επιτυχία και αποτυχία των μαθητών .....	165
4.3.2	Αναπτυξιακές Διαταραχές σε μαθητές με γλωσσικές Διαταραχές και Μαθησιακές Δυσκολίες .....	167
4.4	Διαταραχές στον προφορικό και γραπτό Λόγο.....	180



4.4.1	Μαθητές με Διαταραχή Λόγου .....	180
4.4.2	Ο συσχετισμός του προφορικού Λόγου και της ανάγνωσης στο Δημοτικό σχολείο .....	183
4.4.3	Η σχέση του προφορικού και γραπτού Λόγου στο Δημοτικό σχολείο....	188
4.4.3.1	Η αξιολόγηση γλωσσικών Διαταραχών του γραπτού Λόγου .....	193
4.5	Η συμβολή του προφορικού Λόγου στην αντίχνευση των Μαθησιακών Δυσκολιών .....	197
4.5.1	Μαθητές με Δυσκολίες .....	197
4.5.2	Αναπτυξιακές διαφοροποιήσεις ως προς την αναγνωστική ικανότητα...	202
4.5.3	Αναπτυξιακές διαφοροποιήσεις στην ορθογραφική ικανότητα.....	206
4.5.4	Αντικειμενικές δυσκολίες αξιολόγησης των γλωσσικών ικανοτήτων του προφορικού και του γραπτού Λόγου.....	212
4.6	Οι γλωσσικές δυσκολίες στη μάθηση των αλλοδαπών μαθητών στο Σχολείο .....	214
4.6.1	Διπλή ημιγλωσσία και εκπαιδευτική διαδικασία.....	214
4.6.2	Η Διαταραχή του Λόγου ως χαρακτηριστικό γνώρισμα των αλλοδαπών μαθητών στο Σχολείο .....	216
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ.....</b>		<b>223</b>
<b>ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .....</b>		<b>223</b>
5.1	Περίληψη .....	223
5.2	Θεωρητική Προσέγγιση.....	223
5.3	Η Διαπολιτισμικότητα στη λειτουργία της Εκπαίδευσης.....	225
5.3.1	Διαπολιτισμική διάσταση της αγωγής .....	225
5.3.2	Η γλωσσική συμπεριφορά και ο συσχετισμός Διγλωσσίας και εθνότητας μεταξύ των μελών των γλωσσικών μειονοτήτων .....	227
5.3.3	Πολυπολιτισμική, Διαπολιτισμική, Διπολιτισμική αγωγή .....	228
5.4	Διπολιτισμικά, Διγλωσσικά μοντέλα εκπαίδευσης των Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία .....	229
5.4.1	Εκπαίδευση Ελλήνων Δίγλωσσων μαθητών στην αλλοδαπή.....	229
5.4.2	Η εκπαίδευση των αλλοδαπών Δίγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα .	231
5.4.3	Η Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών ως μέσο πολυπολιτισμικής κοινωνικοποίησης .....	235
5.4.3.1	Οργάνωση της εκπαίδευσης των Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία .....	240
5.4.3.2	Η διαγλωσσική αντίληψη σε σχέση με την οικογενειακή επίδραση ...	243
5.4.3.3	Γλωσσική ικανότητα του μαθητή και Διγλωσσία.....	246
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ .....</b>		<b>251</b>
<b>Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>		<b>251</b>
6.1	Μεθοδολογική προσέγγιση της συλλογής του εμπειρικού υλικού.....	251
6.2	Το μέσο συλλογής των δεδομένων .....	255
6.3	Η συλλογή των δεδομένων .....	259
6.4	Η περιγραφή του δείγματος .....	263
6.5	Αξιοπιστία της έρευνας.....	273
6.6	Εγκυρότητα της έρευνας.....	274

6.7	Μέθοδοι στατιστικής ανάλυση των δεδομένων.....	275
6.8	Περιορισμοί της έρευνας .....	277
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ .....</b>		<b>279</b>
<b>ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>		<b>279</b>
7.1	Περίληψη .....	279
7.2	Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας .....	281
7.2.1	Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της πιλοτικής έρευνας.....	283
7.3	Συσχέτιση Μαθησιακών Δυσκολιών κατά την εθνικότητα, το φύλο και την τάξη .....	287
7.3.1	Συσχέτιση Μαθησιακών Δυσκολιών κατά εθνικότητα .....	287
7.3.2	Συσχέτιση Μαθησιακών Δυσκολιών κατά το φύλο .....	295
7.3.3	Συσχέτιση Μαθησιακών Δυσκολιών κατά τη σχολική τάξη .....	300
7.3.4	Συσχέτιση καθεμιάς από τις Μαθησιακές Διαταραχές με τις άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες .....	305
7.3.4.1	Συσχέτιση των δυσκολιών στην Προφορική Έκφραση με τις άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες .....	305
7.3.4.2	Συσχέτιση των δυσκολιών στην ανάγνωση κειμένου με τις άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες .....	312
7.3.4.3	Συσχέτιση των δυσκολιών στην κατανόηση κειμένου με τις άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες .....	318
7.3.4.4	Συσχέτιση των δυσκολιών στη γραπτή έκφραση με τις άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες .....	322
7.3.4.5	Συσχέτιση των δυσκολιών στη Γλώσσα με τις άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες.....	325
7.4	Συσχέτιση των Μαθησιακών Δυσκολιών με τις Διαταραχές Λόγου κατά εθνικότητα.....	326
7.4.1	Συσχέτιση των δυσκολιών στην Προφορική Έκφραση με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά εθνικότητα.....	327
7.4.2	Συσχέτιση των δυσκολιών στην ανάγνωση κειμένου με τις με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά εθνικότητα.....	330
7.4.3	Συσχέτιση των δυσκολιών στη γραπτή έκφραση με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά την εθνικότητα.....	334
7.4.4	Συσχέτιση των δυσκολιών στην κατανόηση κειμένου με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά εθνικότητα.....	338
7.4.5	Συσχέτιση δυσκολιών στη Γλώσσα με τις άλλες Διαταραχές Λόγου .....	341
7.4.6	Συσχέτιση δυσκολιών στα μαθηματικά με άλλες Διαταραχές Λόγου .....	343
7.5	Συσχέτιση Μαθησιακών Δυσκολιών με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά φύλο .....	344
7.5.1	Συσχέτιση δυσκολιών στην Προφορική Έκφραση με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά φύλο.....	344
7.5.2	Συσχέτιση δυσκολιών στην ανάγνωση κειμένου με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά φύλο.....	347
7.5.3	Συσχέτιση δυσκολιών στη γραπτή έκφραση με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά φύλο.....	349
7.5.4	Συσχέτιση δυσκολιών στην κατανόηση κειμένου με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά φύλο.....	351

7.5.5	Συσχέτιση δυσκολιών στη γλώσσα με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά φύλο.....	353
7.5.6	Συσχέτιση δυσκολιών στα μαθηματικά με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά φύλο .....	355
7.6	Συσχέτιση μαθησιακών δυσκολιών με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά τη σχολική τάξη.....	357
7.6.1	Συσχέτιση δυσκολιών στην Προφορική Έκφραση με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά τάξη.....	357
7.6.2	Συσχέτιση των δυσκολιών στην ανάγνωση κειμένου με τις άλλες Διαταραχές λόγου κατά τάξη.....	362
7.6.3	Συσχέτιση των δυσκολιών στην κατανόηση κειμένου με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά τη σχολική τάξη.....	366
7.6.4	Συσχέτιση των δυσκολιών στη γραπτή έκφραση με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά τη σχολική τάξη.....	371
7.6.5	Συσχέτιση των δυσκολιών στη Γλώσσα με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά τη σχολική τάξη .....	375
7.6.6	Συσχέτιση των δυσκολιών στα μαθηματικά με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά τη σχολική τάξη.....	379
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ.....</b>		<b>385</b>
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>		<b>385</b>
8.1	Περίληψη .....	385
8.2	Συμπεράσματα – συζήτηση .....	386
8.2.1	Οι αλλοδαποί δίγλωσσοι μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στο Δημοτικό σχολείο, εμφανίζουν Διαταραχή Λόγου στον προφορικό (ομιλία) και γραπτό Λόγο. ....	386
8.2.2	Οι Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο διαφοροποιούνται ως προς το γνωστικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου. ....	389
8.2.3	Η Διαταραχή Λόγου που εμφανίζουν οι αλλοδαποί μαθητές σε σύγκριση με τους έλληνες μαθητές στο Δημοτικό σχολείο διαφοροποιείται με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά δηλαδή: φύλο, εθνικότητα, σχολική τάξη και το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον προέλευσής τους. ....	392
8.2.4	Αναπτύσσεται συσχετισμός ανάμεσα στις Μαθησιακές Δυσκολίες και τις Διαταραχές Λόγου των μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο στα πλαίσια της παιδαγωγικής εργασίας. ....	395
8.2.5	Ο συσχετισμός των Μαθησιακών Διαταραχών των αλλοδαπών καθώς και των ελλήνων μαθητών διαφοροποιείται ως προς τη σχολική επίδοση, το φύλο, τη σχολική τάξη και την εθνικότητα των μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο. ....	397
8.3	Η ψυχοπαιδαγωγική διάσταση των ερευνητικών διαπιστώσεων .....	404
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....</b>		<b>419</b>
<b>SUMMARY .....</b>		<b>421</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>		<b>423</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>		<b>495</b>



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός άγνωστου προς αυτούς εκπαιδευτικού συστήματος, έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να εμφανίζουν δυσκολίες στη σχολική επίδοση και στη συμπεριφορά τους.

Υποστηρίζεται από την εκπαιδευτική κοινότητα ότι οι αλλοδαποί μαθητές εμφανίζουν Διαταραχές Λόγου, Μαθησιακές Διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς λόγω του ότι προέρχονται από ένα διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, ενώ άλλοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές που εμφανίζουν τις προαναφερόμενες Διαταραχές καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς, αυτά περιορίζονται με το πέρασμα των χρόνων, καθώς αυτοί φοιτούν στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο.

Στη χώρα μας αποτελεί διαπίστωση η απουσία των μεθοδολογικά τεκμηριωμένων ερευνών που να είναι σχετικές με τις Διαταραχές Λόγου, τη σχολική επίδοση και τις Μαθησιακές Διαταραχές των αλλοδαπών μαθητών στο χώρο του σχολείου και οι οποίες να στηρίζονται και στις εκτιμήσεις των ερευνητών και των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να φωτίσουν το πρόβλημα και να δώσουν σύγχρονες παιδαγωγικές απαντήσεις.

Η συγκεκριμένη έρευνα, η οποία εκπονείται στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, επιχειρεί να βάλει ένα λιθαράκι στους παραπάνω προβληματισμούς.

Η ψήφιση Νόμου σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών διαφορετικής κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης<sup>1</sup>, δημιουργεί νέα προοπτική σχετικά με την αγωγή τους στο Δημοτικό καθώς διαπνέεται από σεβασμό στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας ενώ στοχεύει στο να οδηγήσει σε μια κοινωνία πλουραλιστική, όπου θα λαμβάνει υπόψη της, θα αξιολογεί και θα χρησιμοποιεί τα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Βλέπε σχετικά: Νόμος 2413/96, (ΦΕΚ 124). Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

<sup>2</sup> Δαμανάκης (2001), σσ. 99-106.

Η προβληματική της έρευνας αποτελείται από: α) τη διερεύνηση των αλλοδαπών μαθητών με Διαταραχές Λόγου που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα και στη Γερμανία β) τη διερεύνηση των Μαθησιακών Δυσκολιών των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο και γ) τη διερεύνηση των παραγόντων από τους οποίους επηρεάζεται η Διαταραχή Λόγου των δίγλωσσων αλλοδαπών μαθητών.

Η συμπαράσταση όλων των μελών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, βοήθησε στο να πραγματοποιηθεί αυτή η εργασία.

Αισθάνομαι, ωστόσο, την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον αναπληρωτή καθηγητή και αντιπρόεδρο του Τμήματος Βασίλη Κούτρα για το ενδιαφέρον, την κατανόηση και τη βοήθειά του για την ολοκλήρωση της εργασίας μου από τη φάση του σχεδιασμού μέχρι και την ολοκλήρωσή της.

Ευχαριστίες οφείλω και στον αναπληρωτή καθηγητή Σπύρο Γ. Σούλη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης για τη βοήθειά του. Ο καθηγητής Κώστας Καρακώστας, του Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ήταν πάντοτε διαθέσιμος να συζητήσει μεθοδολογικά ζητήματα ενώ οι παρατηρήσεις του συνέβαλαν κατά πολύ στην ολοκλήρωση της στατιστικής ανάλυσης της εργασίας μου. Επίσης, επιθυμώ να ευχαριστήσω την Πρόεδρο του Τμήματός μας Μαρία Καλδρυμίδου. Τέλος, αισθάνομαι υποχρεωμένη να ευχαριστήσω τους προϊσταμένους των Διευθύνσεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, τους Συντονιστές (σχολικούς συμβούλους) της Γερμανίας, τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων, στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα, και που διευκόλυναν την πρόσβασή μας σε αυτά.

## ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να διερευνηθούν οι Διαταραχές Λόγου των μαθητών με διγλωσσία καθώς και η αξιολόγηση αυτών ως προς τη σχολική τους επίδοση στο Δημοτικό σχολείο και σύμφωνα με τις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους της αγωγής και της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα διερευνώνται: **α)** οι Διαταραχές Λόγου των μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα στο Δημοτικό σχολείο, **β)** εάν και κατά πόσο οι Διαταραχές Λόγου επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών αυτών σύμφωνα με τους στόχους της σύγχρονης αγωγής και εκπαίδευσης στο Δημοτικό σχολείο και **γ)** οι παράγοντες που επηρεάζουν τις Διαταραχές Λόγου σε συνδυασμό με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών με διγλωσσική προέλευση. Αναλυτικότερα, το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της μελέτης αυτής διαρθρώνεται, για πρακτικούς λόγους, σε οχτώ κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο διατυπώνεται αναλυτικά η προβληματική της έρευνας. Ειδικότερα, επιχειρείται η εισαγωγή στον προβληματισμό της έρευνας, η οριοθέτηση και ο καθορισμός του πλαισίου της έρευνας, καθώς και η διατύπωση των σκοπών, των ειδικότερων στόχων και των υποθέσεων της έρευνας. Επιπλέον, καταδεικνύεται η σπουδαιότητα του προβλήματος, η αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας και η συμβολή της στην επιστήμη, όπως και οι προϋποθέσεις που ισχύουν για την πραγματοποίηση της έρευνας αναφορικά με το προς εξέταση πρόβλημα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η οριοθέτηση των εννοιών που θα χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια της εργασίας. Αποσαφηνίζονται, κυρίως, οι έννοιες όπως «Μαθητές», «Διαταραχή Λόγου», «Διγλωσσία», και της «Διαπολιτισμικότητας».

Στο τρίτο κεφάλαιο διερευνώνται βιβλιογραφικά οι σπουδαιότεροι παράμετροι που συντελούν στη Διαταραχή του Λόγου και της ομιλίας των μαθητών έως την ηλικία που αποφοιτούν από το Δημοτικό σχολείο κάτω από το πρίσμα της Γλωσσικής, Ψυχολογικής και Παιδαγωγικής θεώρησης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται διεξοδικά το φαινόμενο της Διαταραχής του Λόγου ως προς την εμφάνιση και την αντιμετώπισή του στις σύγχρονες κοινωνίες. Αναλυτικότερα, γίνεται αναφορά: α) στην παράμετρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» μέσα στα πλαίσια του φαινομένου της μετανάστευσης και της αναγκαιότητας της

αντιμετώπισης δίγλωσσων μαθητών, β) στη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών κατάσταση της πολιτισμικής διαφορετικότητας που επικρατεί στις σύγχρονες κοινωνίες. Μελετώνται, δηλαδή, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο και οι δυνατότητες προσαρμογής των μαθητών αυτών στο αντίστοιχο Σχολικό κλίμα.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση των αλλοδαπών μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα ως προς την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό σχολείο.

Στο *έκτο κεφάλαιο* παρουσιάζεται η *μεθοδολογία* που ακολουθήθηκε κατά την πραγματοποίηση της έρευνας και συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η μέθοδος, το μέσο και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή του εμπειρικού υλικού, γίνεται η περιγραφή του δείγματος της έρευνας και περιγράφονται οι στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων.

Το *έβδομο κεφάλαιο* περιέχει την *παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας* σε πίνακες καθώς και την περιγραφή τους καθώς παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και η ανάλυση του περιεχομένου αυτών.

Στο *όγδοο κεφάλαιο* γίνεται η αξιολόγηση και *ερμηνεία των ευρημάτων* της έρευνας όπου παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα και οι προτάσεις που θεωρείται ότι θα συμβάλουν στη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης καθώς υπήρξε αφορμή της ενασχόλησής μας με το θέμα αυτό.

Η ολοκλήρωση της εργασία γίνεται με το Παράρτημα και την καταγραφή της βιβλιογραφίας και που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής εργασίας.



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

## ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

### 1.1 Περίληψη

Το πρόβλημα σχετικά με τις Διαταραχές Λόγου των αλλοδαπών μαθητών κοινωνικοπολιτισμικής διαφορετικότητας<sup>3</sup>, έτσι όπως αυτή εμφανίζεται τα τελευταία χρόνια σε πολλά Δημοτικά Σχολεία, θεωρείται σε πολλές περιπτώσεις ως μία κατάσταση αρνητική για τη σχολική επίδοση. Οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό ή γλωσσικό περιβάλλον και παρουσιάζουν σχολικές δυσκολίες, όπως κοινωνικές και Μαθησιακές, αντιμετωπίζονται ως «ελλειμματικοί μαθητές».

Το ερευνητικό περιεχόμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η μελέτη των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου με πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα στους οποίους εντοπίζονται Διαταραχές στο Λόγο. Ζήτημα της έρευνάς μας είναι ότι οι Διαταραχές Λόγου και οι σχολικές δυσκολίες επηρεάζονται από συγκεκριμένους παράγοντες, όπως είναι: το φύλο των μαθητών, η εθνικότητα / διγλωσσία, η σχολική τάξη και το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον της προέλευσής τους.

Η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητά της έρευνας αποδεικνύεται από το ερευνητικό έλλειμμα που εντοπίζεται στην ελληνική πραγματικότητα σε σχέση με την αγωγή των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο.

### 1.2 Εισαγωγή στον προβληματισμό της έρευνας

Οι Διαταραχές Λόγου των μαθητών στο Δημοτικό και η συσχέτισή τους με τη σχολική επίδοση καθώς και με συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς έχουν απασχολήσει αρκετούς ερευνητές διεθνώς<sup>4</sup>. Οι Διαταραχές Λόγου των μαθητών αφορά ποικίλους τομείς των Επιστημών της Αγωγής και της Ψυχολογίας, όπως τη μάθηση και την επίδοση τους στα μαθήματα, τις σχέσεις τους με τους ομηλικούς τους, την υποκειμενική αντίληψη και εκτίμηση που έχουν για τον εαυτό τους και τις

---

<sup>3</sup> Ducan (1988), σσ. 22 κ..έ.

<sup>4</sup> Asher, Parkhurst et al. (1990), Ladd (1990), Rutter (1967), Χατζηχρήστου – Hopf (1991), Χατζηχρήστου – Hopf (1992), Χατζηχρήστου – Hopf (1993a), Χατζηχρήστου – Hopf (1993b), σσ. 231-267, 395-417.

ικανότητές τους (αυτοαντίληψη), τη συναισθηματική και ψυχολογική τους κατάσταση.<sup>5</sup>

Οι δυσκολίες στο σχολικό χώρο και την τάξη έχουν συνδεθεί με ψυχικές διαταραχές στην παιδική, εφηβική και ενήλικη ζωή, τη νεανική παραβατικότητα<sup>6</sup> και τη σχολική αποτυχία<sup>7</sup>. Ο χαρακτηρισμός μιας συμπεριφοράς ως προβληματική, καθώς και η εξέλιξή της, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η ηλικία, το φύλο, η κοινωνική και η οικονομική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με τα μέλη του οικογενειακού και σχολικού του περιβάλλοντος, οι αξίες και τα πρότυπα του συγκεκριμένου κοινωνικού και πολιτισμικού χώρου στον οποίο ζει και αναπτύσσεται το άτομο<sup>8</sup>.

Πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι οι Διαταραχές Λόγου των μαθητών που προέρχονται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον – ως αποτέλεσμα της μετανάστευσης – να μην παρερμηνευθούν ώστε οι μαθητές αυτοί να χρειάζονται τις παροχές υπηρεσιών της Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας.<sup>9</sup> Οι μαθητές αυτοί συνιστούν μία ιδιαίτερη κατηγορία διότι έχουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες που πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη.

Σε σχέση με τις Διαταραχές Λόγου των αλλοδαπών μαθητών, Έλληνες ερευνητές επισημαίνουν την ανάγκη να διεξαχθούν τέτοιες έρευνες με στόχο τον εντοπισμό των δυσκολιών αυτών στη μάθηση και τη συμπεριφορά τους.<sup>10</sup>

Οι μαθητές με διγλωσσία, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, εμφανίζουν δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση μέσα στην τάξη<sup>11</sup>, έχουν μειωμένη σχολική επίδοση<sup>12</sup> και μειωμένη συμμετοχή κατά τη μαθησιακή διαδικασία.<sup>13</sup>

Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διγλωσσία και Διαταραχή Λόγου στο Δημοτικό σχολείο, είναι χρήσιμες για τον καθορισμό του είδους και του βαθμού των σχολικών δυσκολιών που

---

<sup>5</sup> Coopersmith (1967), Shepard (1979), Marsh et al. (1983), Leondari (1991), σσ. 195-205.

<sup>6</sup> Cowen et al. (1998), Roff (1971), Roff – Wirt (1984), Kupersmidt – Coie (1990), σσ. 168-195.

<sup>7</sup> Kohn (1977), Lambert – Nikoli (1977), Soli – Devine (1976), σσ. 295-307.

<sup>8</sup> Zirkel (1971), Sue (1988), Sugai – Maheady (1988), σσ. 170-185.

<sup>9</sup> Chin – Huges (1987), Brosnan (1983), Algozzine et al., Carlson et al. (1986), Chinn – Hughes (1987), σσ. 130-145.

<sup>10</sup> Παπαστυλιανού (1992), Γεώργας – Παπαστυλιανού (1993), Χατζηχρήστου (1991), Χατζηχρήστου (1992), Χατζηχρήστου (1993b), Χατζηχρήστου (1995), σσ. 280-304.

<sup>11</sup> Mattes – Omark (2000), Moll – Diaz (2000), Ortiz – Garcia (1999), Sugai (2000), σσ. 465-476.

<sup>12</sup> Benavides (1999), Miramontes (1993), σσ. 195-225.

<sup>13</sup> Arreaga-Mayer, Carta & Tapia (1994), Cummins (1984), Cummins (1989), Cummins (1994), Grossman (1999), Sugai (1989), Swedo (1987), σσ. 272-298.

εμφανίζονται με απώτερο στόχο την αντιμετώπισή τους.<sup>14</sup> Σύμφωνα με την αφομοιωτική προσέγγιση<sup>15</sup>, η ύπαρξη στο σχολείο μαθητών με διαφορετική, από την επίσημη, γλωσσική έκφραση αντιμετωπίζονται ως «προβληματικοί». Η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής θεωρείται ότι είναι το κλειδί για τη γρήγορη αφομοίωσή τους και την αντιμετώπιση των δυσκολιών στη μάθηση.

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση όταν εφαρμοστεί στο σχολείο θα δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές όλων των εθνοτήτων να ενισχύσουν την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμησή τους και να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση. Εξάλλου η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών, τονίζει την ποικιλομορφία και την ανομοιογένεια της σχολικής τάξης<sup>16</sup>, η οποία εκφράζεται στο μέγιστο βαθμό της με την πολυπολιτισμικότητα.

Το περιεχόμενο της έρευνάς μας αποσκοπεί στην καταγραφή του είδους και της συχνότητας των Διαταραχών Λόγου των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό τομέα κατά τη μαθησιακή διαδικασία και τη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για τη βελτίωση της προσαρμογής των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι εξής: α) η διερεύνηση της σχέσης Διαταραχών Λόγου και σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών και β) η διερεύνηση παραγόντων που συμβάλλουν στη δημιουργία Διαταραχών Λόγου στη μάθηση και τη σχολική επίδοση.

### 1.2.1 Εννοιολογικές διασαφήσεις

#### **A: Μαθητές<sup>17</sup>**

Η «ετοιμότητα» ως έννοια, κατά τον Allport, ορίζεται ως «νοερή και νευρική κατάσταση, η οποία είναι οργανωμένη με βάση εμπειρίες, ώστε να κατευθύνει και να επηρεάζει δυναμικά τις αντιδράσεις του ατόμου προς αντικείμενα και συνθήκες με τις οποίες συσχετίζεται»<sup>18</sup>, δηλαδή, καθετί που στην πραγματικότητα αποτελούν ετοιμότητα<sup>19</sup> για δράση και εκδηλώνονται σαν συμπεριφορά<sup>20</sup> λεκτική ή μη λεκτική.

<sup>14</sup> Pianta, Steinberg – Rollins (1995), σσ. 365-375.

<sup>15</sup> Για τα διάφορα είδη προσεγγίσεων βλ. Μάρκου (1995a), Μάρκου (1996), Δαμανάκη (2002), σσ. 240-355.

<sup>16</sup> Τσιπλητάρης (1996), σσ. 190-210.

<sup>17</sup> Ως μαθητής ορίζεται στη λεξικολογία «ο τρόπος συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον αντιμετωπίζοντας κάτι ή κάποιον». Πρβλ. Μπαμπινιώτης (1998), σ. ν. «μαθητής».

<sup>18</sup> Allport, «Attitudes». Στο ίδιο, σ. 123.

<sup>19</sup> Ο όρος «ετοιμότητα» αναφέρεται στους παράγοντες και τις προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρχουν σε επαρκή βαθμό, στην κατάλληλη κατάσταση, έτσι ώστε να καθίσταται δυνατός ο χειρισμός και η επιτυχία ενός έργου. Ειδικότερα, στην παιδαγωγική λειτουργία, ο όρος «ετοιμότητα» αναφέρεται στη

Τρεις βασικοί παράγοντες καθορίζουν τη συμπεριφορά του μαθητή:<sup>21</sup>

- 1) *Ο γνωστικός παράγοντας*, αφορά την ανθρώπινη νοημοσύνη, δηλαδή: α) την ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση αντικειμένων και εννοιών, β) την κεντρικότητα, με βάση την οποία κάποιες συμπεριφορές είναι περισσότερο σημαντικές για το άτομο από ό,τι κάποιες άλλες<sup>22</sup> και γ) τη πολιτισμική λειτουργία, σύμφωνα με την οποία το άτομο καθορίζει τη συμπεριφορά του με βάση την κοινωνική και πολιτισμική του προέλευσή του.<sup>23</sup>
- 2) *Ο συναισθηματικός παράγοντας*, αναφέρεται στη συναισθηματική κατάσταση του μαθητή, δηλαδή τα θετικά, τα αρνητικά ή και τα ουδέτερα συναισθήματά του απέναντι σε αντικείμενα, ιδέες ή πρόσωπα, η οποία συμβάλλει στη δημιουργία και την εκδήλωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς.<sup>24</sup>
- 3) *Ο τρίτος παράγοντας αφορά την τάση του μαθητή για την εκδήλωση κάποιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, η οποία εξαρτάται τόσο από τις γνωστικές κατηγορίες όσο και από τη συναισθηματική φόρτιση του ατόμου. Οι Ajzen και Fishbein υποστηρίζουν ότι μεταξύ μια δηλωμένης ενέργειας και της αναμενόμενης συμπεριφοράς μεσολαβούν παράγοντες, όπως η τάση του μαθητή για εκδήλωση μιας συμπεριφοράς, καθώς και η προσωπική αντίληψη του μαθητή για τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπισθεί η προς εκδήλωση συμπεριφορά από άλλους μαθητές ή ομάδες.*<sup>25</sup>

Εκδηλούμενες συμπεριφορές μπορούν να συσχετιστούν, αν το επιτρέπουν κάποιοι παράγοντες κατά την εκδήλωση της συμπεριφοράς και οι συνθήκες που επικρατούν στο περιβάλλον<sup>26</sup> με τους αποδεκτούς κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς.

Η ετοιμότητα στις διάφορες συμπεριφορές αποτελεί τη χαρακτηριστικότερη έκφραση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται το άτομο και δρα στα κοινωνικά φαινόμενα, επειδή: α) διαμορφώνεται σε σχετικά νεαρή ηλικία μέσω του οικογενειακού ή του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, β) τη διακρίνει η

---

δυνατότητα και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις ήδη υπάρχουσες, καθώς και στις νεοεμφανιζόμενες, απαιτήσεις της παιδαγωγικής πρακτικής. Για περισσότερα βλ. Καραμπάτσος (2000), σ. 9.

<sup>20</sup> Γεώργας (1995), σ. 124.

<sup>21</sup> Για περισσότερα, σε σχέση με την τρισδιάστατη θεωρία των στάσεων, βλ. Hovland – Rosenberg (1995), σσ. 126 κ.έ.

<sup>22</sup> Rokeach, «Beliefs, attitudes and values». Στο ίδιο, σ. 129.

<sup>23</sup> Triandis, H.C., «Cultural influences up on experimental social psychology». Στο ίδιο, σ. 130.

<sup>24</sup> Γεώργας (1995), σ. 130.

<sup>25</sup> Ajzen – Fishbein (1980), σ. 8.

<sup>26</sup> Triandis (1977), σ. 17.

σταθερότητα και γ) αποτελεί ένδειξη για την εκδήλωση μιας συγκεκριμένης γνώσης.<sup>27</sup>

## **B: Διαταραχές Λόγου (ομιλία και γραπτός Λόγος)**

1) **Περιοχή Wernicke.**<sup>28</sup> Πίσω και γύρω από τον πρωτοταγή ακουστικό φλοιό βρίσκονται περιοχές του συνειρμικού ακουστικού φλοιού οι οποίες δεν λαμβάνουν νευρικές ώσεις απευθείας από το έσω γονατώδες σώμα. Αντ' αυτού, κωδικοποιημένα σήματα που αφορούν σε ακουστικά ερεθίσματα φτάνουν σε αυτές τις περιοχές μέσω του πρωτοταγούς ακουστικού φλοιού. Ανατομικά η περιοχή Wernicke βρίσκεται στο οπίσθιο τμήμα της άνω κροταφικής έλικας και συχνά επεκτείνεται ως την υπερκείμενη επιχείλια έλικα του Brodmann, περικλείοντας το λεγόμενο *κροταφικό πεδίο*, ένα σχετικά επίπεδο τμήμα της άνω επιφάνειας του κροταφικού λοβού.

Η διαμόρφωση των σχηματισμών ενεργοποίησης που χαρακτηρίζουν κάθε φθόγγο στην περιοχή Wernicke βασίζεται στην υπόθεση ότι κάθε φθόγγος που ακούει το βρέφος ενεργοποιεί κάθε φορά τον ίδιο πληθυσμό νευρώνων με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Σχηματισμοί ενεργοποίησης, που επαναλαμβάνονται με κάποια κανονικότητα, ενισχύουν τις συνδέσεις μεταξύ των νευρώνων που δραστηριοποιούνται ταυτόχρονα. Η εμφάνιση σχηματισμών ενεργοποίησης και η συνεχιζόμενη γλωσσική εμπειρία, οι επαναλαμβανόμενοι σχηματισμοί νευροφυσιολογικής δραστηριότητας στον ακουστικό φλοιό θα μπορούσαν να συσχετιστούν με αντίστοιχους σχηματισμούς που λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα σε άλλες περιοχές του φλοιού, αντιπροσωπεύοντας αισθητηριακά δεδομένα και καταστάσεις του οργανισμού που αφορούν στο νόημα των λέξεων.

Σε μεγάλη πλειονότητα των δεξιόχειρων ατόμων, το ύψος της εγκεφαλικής δραστηριότητας (σε ένταση, έκταση και διάρκεια) κατά την εκτέλεση λεκτικών δοκιμασιών είναι σημαντικά μεγαλύτερο από αυτό σε αντίστοιχες περιοχές του δεξιού ημισφαιρίου. Οι περιοχές του δεξιού ημισφαιρίου φιλοξενούν νευροφυσιολογικές διεργασίες απαραίτητες για τη λειτουργία της λεκτικής επικοινωνίας, όπως εκείνες που είναι υπεύθυνες για την επεξεργασία της μελωδικότητας της ομιλίας και την κατανόηση μεταφορικών εκφράσεων. Ειδικότερα,

---

<sup>27</sup> Γεώργας (1995), σσ. 122 κ. έ.

<sup>28</sup> Νικολόπουλος (2008), σσ. 289-312.

η μελωδικότητα της φωνής στην ομιλία (προσωδία) φαίνεται ότι υποστηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από συνειρμικές ακουστικές περιοχές στο δεξί ημισφαίριο.

Πρόσφατα δεδομένα από εγκεφαλικές βλάβες και μελέτες λειτουργικής απεικόνισης συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι οι κροταφικές περιοχές που βρίσκονται αμέσως κάτω από την περιοχή Wernicke είναι σημαντικές για την επεξεργασία του προφορικού (πιθανώς και του γραπτού) λόγου σε επίπεδο λέξης ή και σημασίας<sup>29</sup>. Η περιοχή αυτή επεκτείνεται στο οπίσθιο τμήμα της μέσης κροταφικής έλικας και καλύπτει μερικώς τις περιοχές 21 και 37 του Brodmann. Στην περιοχή Wernicke εδράζονται νευροφυσιολογικές διεργασίες που ελέγχουν με κάποιο τρόπο την πρόσβαση της φωνολογικής αναπαράστασης μιας λέξης στις αποθηκευμένες αναπαραστάσεις για τη δομή και τη μορφή οικείων λέξεων (μια διαδικασία που αναφέρεται από πολλούς ερευνητές ως *λεξικολογική/σημασιολογική επεξεργασία*).

**2) Περιοχή Broca.**<sup>30</sup> Η κατώτερη μετωπιαία έλικα στην οποία βρίσκεται η περιοχή Broca προκαλεί διαταραχή στην επεξεργασία του λόγου (γραπτού και προφορικού)<sup>31</sup>. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων εγκεφαλικών βλαβών φαίνεται ότι η συγκεκριμένη περιοχή εμπλέκεται στην επεξεργασία των μορφοσυντακτικών στοιχείων του προφορικού και του γραπτού λόγου. Βλάβες στην περιοχή **Broca** προκαλούν σοβαρά ελλείμματα στην ευχέρεια του λόγου, δυσκολία στην εύρεση λέξεων είτε κατά την ονομασία αντικειμένων είτε στον αυθόρμητο λόγο, καθώς και δυσκολία στην κατανόηση του νοήματος προτάσεων που περιέχουν πολύπλοκη συντακτική δομή. Η περιοχή Broca φαίνεται ότι εμπλέκεται επίσης στη φωνολογική επεξεργασία του προφορικού λόγου, πιθανώς συμβάλλοντας στην ανάλυση των ήχων της ομιλίας κατά τρόπο που λαμβάνει υπόψη τις λεπτές κινήσεις των τμημάτων της στοματικής κοιλότητας για την παραγωγή φθόγγων και φθογγικών συμπλεγμάτων. Αντίθετα, η περιοχή Wernicke εμπλέκεται στην εξαγωγή των ακουστικών χαρακτηριστικών της ομιλίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διακριθούν σύνθετες φωνητικές αλληλουχίες.

---

<sup>29</sup> Damasio – Damasio (1989)· Hart – Kraut – Kremen – Soher – Gordon (2000)· Kuperberg – McGuire – Bullmore – Brammer – Rabe-Hesketh – Wright et al. (2000)· Mummery – Patterson – Hodges – Price (1998), σσ. 380-408.

<sup>30</sup> Νικολόπουλος (2008), σσ. 140-165.

<sup>31</sup> Aboitiz – García (1997)· Amunts – Schleicher – Burgel – Mohlberg – Uylings – Zilles (1999), σσ. 272-298.

## Γ. Διγλωσσία

Ως Διγλωσσία ορίζεται ένα φυσιολογικό φαινόμενο, που εμφανίζεται όταν δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή. Αυτό μπορεί να συμβεί λ.χ. όταν ένα άτομο θελήσει να επικοινωνήσει με κάποιο άλλο που ομιλεί μια διαφορετική από τη δική του γλώσσα, ή όταν ομάδες ατόμων που μιλούν διαφορετικές γλώσσες αναγκάζονται να έρθουν σε επικοινωνία. Παράγοντες που οδηγούν κατά κανόνα στην εμφάνιση της διγλωσσίας είναι κυρίως, πολιτικοί, θρησκευτικοί, κοινωνικοί ή μορφωτικοί ακόμη και θρησκευτικοί.

Συνεπώς, η Διγλωσσία εμφανίζεται ως μια κατάσταση επιβαλλόμενη στο άτομο –από εξωτερικούς παράγοντες – μπορεί όμως να οφείλεται στη θέληση και το ενδιαφέρον του ίδιου του ατόμου. Ανεξάρτητα όμως από τα αίτια εμφάνισής, η επίδραση της διγλωσσίας στην ανάπτυξη και την προσωπικότητα του ατόμου είναι πολύπλευρη.

Ως ένα πολυπαραγοντικό και πολυδιάστατο σύστημα η διγλωσσία: α) προσελκύει ως θεματική ενότητα το ενδιαφέρον διαφόρων επιστημονικών κλάδων, όπως της Γλωσσολογίας, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας και Κοινωνιογλωσσολογίας, της Διδακτικής και της Παιδαγωγικής και β) είναι αδύνατη η εννοιολογική οριοθέτησή της χωρίς τη συμβολή αυτών των επιστημών.<sup>32</sup>

Η *Ψυχολογία* εξετάζει τη διγλωσσία ως ένα σημαντικό παράγοντα επίδρασης κατά τη γνωστική, γλωσσική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου στην παιδική ηλικία και ενδιαφέρεται για το ποια γλώσσα σε ποιο άτομο είναι ισχυρότερη.<sup>33</sup>

Η *Κοινωνιολογία* και η *Κοινωνιογλωσσολογία* ασχολούνται με τη διγλωσσία πάντα στο πλαίσιο των πολιτισμικών και κοινωνικών σχέσεων του δίγλωσσου ατόμου. Η *Διδακτική* και η *Παιδαγωγική* ενδιαφέρονται κυρίως για τις μεθόδους διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, όπως, επίσης, για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και την αγωγή των δίγλωσσων ατόμων.

Η *Διγλωσσία* ορίζεται ως η ικανότητα να κατέχει το άτομο και τις δύο γλώσσες ικανοποιητικά ή αρκεί να μπορεί να καταλαβαίνει και να προφέρει μόνο μερικές λέξεις ή εκφράσεις στη δεύτερη γλώσσα.<sup>34</sup> Όλοι οι ορισμοί έχουν ένα κοινό

---

<sup>32</sup> Mackey (1968), σελ. 53

<sup>33</sup> Fishman (1999)

<sup>34</sup> Triachi – Hermann (2008), σσ. 248-254.

χαρακτηριστικό: περιγράφουν μια κατάσταση, κατά την οποία ένα άτομο κατέχει και χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες.<sup>35</sup>

Σχετικά με τη *λειτουργικότητα* της διγλωσσίας, δηλαδή, το πώς, πότε και για ποιο λόγο χρησιμοποιεί ένα δίγλωσσο άτομο τη μία ή την άλλη γλώσσα κατά τη γλωσσική επικοινωνία του<sup>36</sup>, λαμβάνονται κυρίως υπόψη τα *ψυχο-κοινωνικο-γλωσσολογικά* χαρακτηριστικά του φαινομένου αυτού.<sup>37</sup> Ένα άτομο είναι δίγλωσσο, έστω και αν μπορεί να προφέρει μόνο μερικές λέξεις στη δεύτερη γλώσσα. Ο MacNamara χαρακτηρίζει ένα άτομο ως δίγλωσσο, όταν διαθέτει στη δεύτερη γλώσσα έστω και περιορισμένες ικανότητες ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής. Αν δεχτούμε τη θέση αυτή, τότε σχεδόν οι περισσότεροι άνθρωποι στον κόσμο είναι δίγλωσσοι.

Η κατοχή των δύο γλωσσών σε ένα άριστο επίπεδο<sup>38</sup> ή ακόμη η άμεση χρήση της δεύτερης γλώσσας χωρίς να υπάρχει η ανάγκη μετάφρασης από τη μητρική γλώσσα<sup>39</sup> αποκλείει μεγάλο αριθμό ατόμων, όπως αναφέρει και ο Grosjean<sup>40</sup>, που χρησιμοποιούν σχεδόν στις περισσότερες καθημερινές επαφές τους δύο γλώσσες, χωρίς ωστόσο οι γλωσσικές τους ικανότητες να είναι εξίσου καλά αναπτυγμένες όπως αυτές των μονόγλωσσων.

Για τη *λειτουργικότητα* της διγλωσσίας στον ορισμό του Mackey<sup>41</sup> τονίζεται ότι η διγλωσσία δεν είναι ένα καθαρά γλωσσολογικό φαινόμενο, αλλά ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από τη χρήση του, δηλαδή πρόκειται για ένα κοινωνιογλωσσολογικό φαινόμενο. Ο ίδιος ορίζει τη διγλωσσία ως την εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο. Σύμφωνα με τον ορισμό του Oksaar<sup>42</sup>, «διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και κάθε φορά ν' αλλάζει αυτόματα χωρίς προβλήματα το γλωσσικό κώδικα».

*Μια* ψυχο-συναισθηματική προσέγγιση εντοπίζεται στους ορισμούς των Malberg<sup>43</sup> και Kielhöfer και Jonekeit. Για τον Malberg το δίγλωσσο άτομο θα πρέπει να έχει αναπτύξει την ικανότητα να ταυτίζεται και με τις δύο γλώσσες. Κατά τους

---

<sup>35</sup> Saunders (1984), σ. 9

<sup>36</sup> Skutnabb-Kangas – Toukomaa (1976), σσ. 322-345.

<sup>37</sup> Fthenakis (1981), Fthenakis et al. (1985), σσ. 289-309.

<sup>38</sup> Bloomfield (1935) στο: Fthenakis et al. 1998, σσ. 281-293.

<sup>39</sup> Weiss 1959 στο: Fthenakis et al. 1985, σσ. 298-325.

<sup>40</sup> F. Grosjean (1996), σσ. 425-454.

<sup>41</sup> Βλ. Fthenakis et. al. (1985), σσ. 125-137.

<sup>42</sup> Oksaar (2006), σσ. 48-92.

<sup>43</sup> Fthenakis et al. (1985), σσ. 125-137.



Kielhöfer και Jonekeit το δίγλωσσο άτομο θα πρέπει να έχει το προσωπικό συναίσθημα ότι και στις δύο γλώσσες αισθάνεται. Στο δίγλωσσο άτομο τίθενται μια σειρά από ερωτήματα, όπως:

- πόσο καλή είναι η Άρθρωση, η γραμματική, το λεξιλόγιο του δίγλωσσου ατόμου,
- πόσο καλά μπορεί να καταλάβει το άτομο και τις δύο γλώσσες,
- πόσο καλά μπορεί να γράψει ή να διαβάσει και στις δύο γλώσσες.

Ο ορισμός της διγλωσσίας που δίνει ο Blocher<sup>44</sup> προσανατολίζεται τόσο στη γλωσσολογική κατεύθυνση όσο και τη λειτουργική. Έτσι δίγλωσσο θεωρείται εκείνο το άτομο που ανήκει, με βάση τις γλωσσικές του ικανότητες, σε δύο γλωσσικές κοινότητες εξίσου.

Σε αντίθεση με τον ορισμό του Blocher ο Dahlem<sup>45</sup> ορίζει τη διγλωσσία ως «τη γλωσσική κατάσταση κατά την οποία δύο γλώσσες είναι ισότιμα εκφραστικά μέσα, ανόργανα και η οποία έρχεται σε αντίθεση με την ανθρώπινη φύση και διαταράσσει ολικά την ανθρώπινη ψυχή».

Στα πλαίσια, λοιπόν, αυτής της εργασίας ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο όταν διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται, προφορικά ή και γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα. Μια ικανότητα που έχει αναπτύξει με βάση τις δικές του ψυχολογικές, φυσιολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προϋποθέσεις και λόγω της άμεσης και συνεχούς επαφής του με ένα δίγλωσσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.<sup>46</sup>

### **Δ: Διαπολιτισμικό Πλαίσιο Αγωγής**

Με τον όρο «διαπολιτισμικότητα στην αγωγή» δηλώνεται η προσπάθεια «να ληφθεί με θετικό και εμπλουτιστικό τρόπο υπόψη από το εκπαιδευτικό σύστημα η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία των Δημοτικών Σχολείων».<sup>47</sup>

Με τον όρο «διαπολιτισμική παιδεία», ο Δαμανάκης, δηλώνει, «την αγωγή και εκπαίδευση «ξένων» και «ντόπιων», μικρών και μεγάλων σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σχηματισμό».<sup>48</sup>

<sup>44</sup> Fthenakis et. al. (1998), σσ. 245-268.

<sup>45</sup> 1935, στο: Wiczerkowski 1965, σ. 7

<sup>46</sup> Triarchi (2003) σσ. 165-185, 268-305.

<sup>47</sup> Ανδρούτσου (2000), σσ. 11-23.

<sup>48</sup> Δαμανάκης (2001), σσ. 255-348.

Βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι: α) η ισοτιμία των πολιτισμών, β) η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ) η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, μειονοτικούς και μη.<sup>49</sup>

Πέντε είναι τα σημεία στα οποία επικεντρώνεται η κριτική που ασκείται στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής:<sup>50</sup> α) στην «πολιτισμικοποίηση» των διαφορών, καθώς ο διαπολιτισμικός λόγος επικεντρώνεται στον πολιτισμό και διαμορφώνει κατηγορίες στη βάση του πολιτισμού τους, β) στην αντιμετώπιση των πολιτισμών ως «διακριτά μεταξύ τους συστήματα». Οι σχέσεις, δηλαδή, μεταξύ των πολιτισμών κατά το παρελθόν δε λαμβάνονται υπόψη και ως στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής τίθεται η μεταξύ τους «διαπλοκή», γ) στην «ουδετεροποίηση» των σχέσεων μεταξύ των πολιτισμών, καθώς ως πεδίο διαπλοκής τους ορίζεται ένα «ουδέτερο και αντικειμενικό» εκπαιδευτικό σύστημα.

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες αναπτύσσονται, όλο και περισσότερο, δύο αντιφατικές τάσεις: α) εμφανίζεται μία έντονη τάση αναζήτησης της πολιτισμικής αυθεντικότητας και διάσωσης των ιδιωμάτων, των γλωσσών, της λατρείας και των παραδόσεων των επιμέρους πολιτισμών και β) μια, τάση δημιουργίας ενός νέου οικουμενικού πολιτισμού, υπερεθνικού, με την υιοθέτηση τρόπων ζωής από όλα τα σημεία του πλανήτη.<sup>51</sup>

Η ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να εσωτερικεύσει νέους όρους και συνθήκες ζωής και να αναγνωρίζει τις αντιφάσεις και τις συγκρούσεις του σύγχρονου πολιτισμού αποτελεί το σκοπό της διαπολιτισμικής αγωγής.

Για να γίνει αυτό εφικτό θα πρέπει να στηριχθούμε στην «προσθετική πολυπολιτισμικότητα», σύμφωνα με την οποία τα άτομα μαθαίνουν να είναι δεκτικά και να εκτιμούν τους πολιτισμικά διαφορετικούς, και όχι με βάση την αφομοίωση και πολιτισμική εξάλειψη αυτών.

Η μη αποδοχή της πολιτισμικής ανομοιογένειας των μαθητών που φοιτούν στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία και οφείλουν να ανταποκριθούν κατάλληλα<sup>52</sup>, αποτυπώνεται ως μία ιδιαίτερα σημαντική έλλειψη των κοινωνιών και των εκπαιδευτικών συστημάτων, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης.

---

<sup>49</sup> Δαμανάκης (2001), σσ. 99 κ.έ.

<sup>50</sup> Κάτσικας – Πολίτου (1999), σσ.58 κ.έ.

<sup>51</sup> Λαντερνάρι (1998), σ. 35.

<sup>52</sup> Triandis (1997), σσ. 130-165.,

Η διαδικασία της «παγκοσμιοποίησης» η οποία εντάσσεται σε ένα ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα, εκτός από ομογενοποιήσεις, να παράγονται και αποκλεισμοί και κατατμήσεις των πολιτισμικών ομάδων νομιμοποιούνται με το να χαρακτηρίζονται ως «πολιτισμικοί» και άρα φυσικοί και επιθυμητοί για τα άτομα και τις ομάδες που τους υφίστανται.<sup>53</sup>

### 1.2.2 Το πρόβλημα

Ένας μικρός αριθμός μελετών και ερευνών που μέχρι σήμερα πραγματοποιήθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναφορικά με τις Μαθησιακές Διαταραχές αλλοδαπών μαθητών κατέδειξε αδυναμία στην αντιμετώπιση των σύγχρονων προβλημάτων, κυριάρχησε η αντίληψη της αποβολής του «μορφωτικού κεφαλαίου»<sup>54</sup> του αλλοδαπού μαθητή (και της γρήγορης αφομοίωσής του από τις κυρίαρχες πολιτισμικές συνθήκες), ώστε να εξασφαλισθεί η πλήρης ομοιογένεια και να διατηρηθεί ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό την αφομοίωσή του.

Η ψήφιση του Νόμου για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση<sup>55</sup> σηματοδοτεί μία αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, σε σχέση με την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών με διαφορετικότητα.<sup>56</sup>

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση<sup>57</sup>, σύμφωνα με μελέτες, όσο νωρίτερα οι μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον δεχθούν διαπολιτισμική εκπαιδευτική στήριξη, τόσο περιορισμένες θα είναι οι σχολικές αποτυχίες. Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι είναι λίγες εκείνες οι μελέτες που αναφέρονται στη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας όπως αυτή διαμορφώθηκε με την έλευση των αλλοδαπών στην Ελλάδα.<sup>58</sup> Απουσία δε συστηματικών μελετών παρατηρείται στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των Διαταραχών του Λόγου των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Με βάση

<sup>53</sup> Κάτσικας – Πολίτου (1999), σσ.57 κ.έ.

<sup>54</sup> Περισσότερα, σχετικά με το «μορφωτικό κεφάλαιο» του αλλοδαπού παιδιού, βλέπε και Δαμανάκης (2001), σσ. 103 κ. έ.

<sup>55</sup> Νόμος 2413/96, (ΦΕΚ 124/17-6-1996, τεύχος πρώτο). Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

<sup>56</sup> Μάρκου, Βασιλειάδου (1996), σσ. 44 κ. έ. Παπός (1998), σσ. 297 κ. έ. Γεωργογιάννης (1997), σσ. 125 κ. έ. Γκόβαρης (2001), σσ. 110 κ. έ. Κανακίδου – Παπαγιάννη (1998), σσ. 35 κ. έ.

<sup>57</sup> Cummins (1999), σ. 151.

<sup>58</sup> Βλ. ενδεικτικά Γκότοβος – Μάρκου (1984)· Γεώργας – Παπαστυλιανού (1993)· Δαμανάκης (2001)· Νικολάου (2000).

τα παραπάνω, στην παρούσα εργασία θα διερευνήσουμε το μέγεθος των δυσκολιών δίγλωσσων μαθητών με Διαταραχή Λόγου που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο.

### **1.3 Οριοθέτηση και πλαίσιο της Έρευνας**

Η έρευνα αυτή διαρθρώνεται σε τρία μέρη:

1) Στο *πρώτο* μέρος θα διερευνηθούν οι Διαταραχές Λόγου των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο . 2) Στο *δεύτερο* μέρος θα διερευνηθούν κατά πόσο οι Μαθησιακές Δυσκολίες συνδέονται με τις Διαταραχές Λόγου των αλλοδαπών μαθητών. 3) Στο τρίτο μέρος διερευνάται το μέγεθος της επιρροής των Διαταραχών Λόγου και των Μαθησιακών Διαταραχών των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική επίδοσή τους στο Δημοτικό σχολείο .

#### **1.3.1 Αναφορικά με το Σχολείο**

Ο σχεδιασμός της έρευνας στοχεύει στην ανίχνευση των Διαταραχών του Λόγου των αλλοδαπών μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της δίγλωσσας. Οι λόγοι αυτής της επιλογής είναι: α) για τη βαθμίδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχει διερευνηθεί πώς η Διαταραχή Λόγου εμποδίζει τους αλλοδαπούς μαθητές στη σχολική επίδοση, που αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα αποτυχίας των μαθητών και β) το Δημοτικό σχολείο είναι ο χώρος εφαρμογής της σύγχρονης αγωγής, καθώς σε αυτόν έλληνες και αλλοδαποί μαθητές αρχίζουν την κοινωνικοποίησή τους έξω από κάθε επηρεασμό του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

Ο πληθυσμός που διερευνήθηκε αποτελείται από μαθητές Δημοτικών Σχολείων σε περιοχές της Ηπείρου και της Βόρειας Ρηνανίας – Βεσφαλίας (Γερμανία) με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών, Ελλήνων (αλλοδαπών) όπου η κατάσταση της πολυπολιτισμικότητας βιώνεται ιδιαίτερα έντονα τόσο στο ευρύτερο κοινωνικό όσο και στο στενότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι Μαθησιακές Διαταραχές κατά τη φοίτηση αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο οδηγεί και στη διαμόρφωση συμπεριφορών τόσο απέναντι στη διαφορετικότητα όσο και απέναντι στις στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν.

Εντοπίζονται εσωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τους αλλοδαπούς μαθητές με Διαταραχές Λόγου, εκτός από τους προαναφερόμενους όπως: α) η

συναισθηματική κατάσταση των υποκειμένων της έρευνας, η συναισθηματική δηλαδή φόρτιση αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με τη στάση συμπεριφορών απέναντι στη διαφορετικότητα<sup>59</sup> και β) οι παράμετροι που μεσολαβούν ανάμεσα στη δήλωση μιας δυσκολίας και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες βρίσκεται ο αλλοδαπός μαθητής.

Παράμετροι, όπως οι οργανωτικές ρυθμίσεις<sup>60</sup>, οι θεσμοί και τα πρόσωπα που διοικούν<sup>61</sup> και όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία<sup>62</sup>, και επηρεάζουν την καθημερινότητα και δράση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο, δεν αποτελούν αντικείμενο έρευνας στην παρούσα μελέτη.

### 1.3.2 Αναφορικά με τους μαθητές

Η έρευνα αυτή αφορά τους Έλληνες μαθητές που ζουν στο εξωτερικό και συγκεκριμένα στη Γερμανία και αλλοδαπούς μαθητές που διαμένουν στην Ελλάδα με τις οικογένειές τους και είναι οικονομικοί μετανάστες στη χώρα μας.

Το βασικό κριτήριο, που τους καθιστά υποκείμενα της έρευνάς μας, είναι ότι οι μαθητές ζουν ανάμεσα σε δύο γλώσσες και δύο πολιτισμούς, τη γλώσσα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τους.

Με τον όρο «αλλοδαποί μαθητές» αναφερόμαστε, επομένως, στους μαθητές που έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα και πολιτισμική ταυτότητα από αυτή του κυρίαρχου πληθυσμού της χώρας υποδοχής. Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στους μαθητές που προέρχονται από τις οικογένειες των οικονομικών μεταναστών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και που αποτελούν μεγάλο ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στη δημόσια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας. Το γεγονός αυτό τα κατατάσσει στην κατηγορία των μαθητών με «ειδικές» ικανότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι Έλληνες, αλλοδαποί μαθητές της Γερμανίας, φοιτούν σε αμιγή ελληνικά σχολεία της Βόρειας Ρηνανίας–Βεστφαλίας, ένα κρατίδιο με μεγάλο αριθμό Ελλήνων μεταναστών.<sup>63</sup>

---

<sup>59</sup> Γεώργας (1995), σσ. 130-131.

<sup>60</sup> Ωρολόγια και Αναλυτικά Προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, κανόνες λειτουργίας, κ.λπ.

<sup>61</sup> Υπουργείο Παιδείας, προϊστάμενοι, σύμβουλοι, διευθυντές, κ.λπ.

<sup>62</sup> Συνάδελφοι, γονείς, κοινότητα, κ.λπ.

<sup>63</sup> Βλ. Παράρτημα.

## 1.4 Σκοπός και Ειδικότεροι Στόχοι

Κύριος σκοπός της μελέτης μας είναι να διερευνήσουμε:

- I. Τις Διαταραχές Λόγου των αλλοδαπών μαθητών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο .
- II. Τις Μαθησιακές Δυσκολίες δίγλωσσων αλλοδαπών μαθητών.
- III. Πώς οι παράγοντες *φύλλο, τάξη, εθνικότητα* επηρεάζουν τις Διαταραχές Λόγου και τις Μαθησιακές Δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών.

Ειδικότερα στην έρευνα ανιχνεύονται τα παρακάτω καίρια θέματα:

- 1) Οι αλλοδαποί μαθητές των Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου εμφανίζουν Διαταραχές Λόγου και δυσκολίες στο περιβάλλον.
- 2) Οι αλλοδαποί μαθητές των Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου εμφανίζουν σε υψηλότερο ποσοστό Διαταραχές Λόγου και δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον σε σύγκριση με τους Έλληνες μαθητές.

Προκειμένου να διερευνήσουμε τις υποθέσεις μας προσδιορίζουμε τις παρακάτω μεταβλητές-παράγοντες που θεωρούμε ότι συμβάλλουν αποφασιστικά στην επιδείνωση των δυσκολιών, δημιουργώντας κατ' αυτό τον τρόπο ανάλογες υπο-υποθέσεις:

*α) Χρόνια παραμονής των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*

Ο βαθμός των Διαταραχών Λόγου των αλλοδαπών μαθητών των Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου σχετίζεται άμεσα με τα χρόνια παραμονής τους στην Ελλάδα.

*β) Επικρατέστερη γλώσσα ομιλίας στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή*

Ο βαθμός των Διαταραχών Λόγου των αλλοδαπών μαθητών των Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου σχετίζεται με το είδος της κυρίαρχης ομιλούμενης γλώσσας στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

*γ) Μορφωτικό επίπεδο γονέων του μαθητή*

Ο βαθμός των Διαταραχών Λόγου των αλλοδαπών μαθητών των Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους.

δ) *Προέλευση (Εθνικότητα)*

Ο βαθμός των δυσκολιών στο σχολείο των αλλοδαπών μαθητών των Α', Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου σχετίζεται την προέλευση (εθνικότητα).

Δηλαδή, θέλουμε να διερευνήσουμε τις πιθανές συνάψεις και τους συσχετισμούς ανάμεσα στο μαθησιακό, ψυχοκοινωνικό τομέα και στους παραπάνω παράγοντες.

## **1.5 Υποθέσεις της Έρευνας**

### **Βασική ερευνητική υπόθεση**

- 1) Οι αλλοδαποί μαθητές με πολιτισμική διαφορετικότητα ή διγλωσσία, που φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στο Δημοτικό σχολείο εμφανίζουν Διαταραχή Λόγου στον προφορικό (ομιλία) και γραπτό Λόγο. Αυτό γίνεται μέσα στα πλαίσια της αναγνώρισης της ανάγκης για Διαπολιτισμική αγωγή και την ειδική παιδαγωγική αντιμετώπιση των Διαταραχών Λόγου ως προς τις σχολικές δυσκολίες και τις σύγχρονες παιδαγωγικές απαιτήσεις της διαδικασίας αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- 2) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο διαφοροποιούνται ως προς το γνωστικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου.
- 3) Η Διαταραχή Λόγου που εμφανίζουν οι αλλοδαποί μαθητές σε σύγκριση με τους έλληνες μαθητές στο Δημοτικό σχολείο διαφοροποιείται με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά δηλαδή: το φύλο, τη σχολική τάξη, την εθνικότητα και το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον προέλευσής τους.
- 4) Ο συσχετισμός που αναπτύσσεται ανάμεσα στις Μαθησιακές Δυσκολίες και τις Διαταραχές Λόγου κατά το φύλο, τη σχολική τάξη και την εθνικότητα των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο στα πλαίσια της παιδαγωγικής εργασίας.
- 5) Ο συσχετισμός των Μαθησιακών Διαταραχών με άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες που παρουσιάζουν οι αλλοδαποί καθώς και οι έλληνες μαθητές,

διαφοροποιείται ως προς το φύλο, τη σχολική τάξη και την εθνικότητα των μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο.

## 1.6 Η Σπουδαιότητα του Προβλήματος

Η μετανάστευση, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η δημιουργία διεθνών δικτύων επικοινωνίας, οι νέες τεχνολογίες, η εύκολη πρόσβαση στη γνώση, ο επαναπροσδιορισμός των πολιτισμικών αξιών και η δημιουργία νέων οικουμενικών πολιτιστικών προτύπων, οδήγησαν σε νέα δεδομένα και ζητούμενα όσον αφορά την εκπαίδευση στην Ευρώπη και τον κόσμο, γενικά, και στη χώρα μας, η οποία από χώρα αποστολής μεταναστών μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών.

Το σύγχρονο διαπολιτισμικό παιδαγωγικό ρεύμα που εκφράζει την πολιτισμική πολλαπλότητα και την αναγνώριση της διαφορετικότητας, απευθύνεται όχι μόνο στις πολιτισμικές και γλωσσικές μειονότητες της σχολικής κοινότητας αλλά στο σύνολο των μαθητών.<sup>64</sup>

Η αυξανόμενη μετακίνηση των οικονομικών μεταναστών με τα επακόλουθα εκπαιδευτικά προβλήματα που δημιουργήθηκαν, οδήγησαν στην αντίδραση των διεθνών οργανισμών.<sup>65</sup> Τα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης υιοθέτησαν ένα σύνολο μέτρων<sup>66</sup>, τα οποία ρυθμίζουν διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα στις κοινωνίες της Ευρώπης.

Στην Ελλάδα, η ψήφιση του Νόμου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, παρά τις αδυναμίες και ελλείψεις που εντοπίζονται και παρά το γεγονός ότι μέχρι σήμερα δεν έχει πλήρως εφαρμοστεί, σηματοδοτεί την πρόθεση αλλαγής στάσεως της πολιτείας απέναντι στην εκπαίδευση των μειονοτήτων και την προώθηση της διαπολιτισμικής αγωγής. Εκπαιδευτικοί φορείς<sup>67</sup> υλοποιούν ερευνητικά – εκπαιδευτικά προγράμματα, διοργανώνουν επιστημονικά συνέδρια και ημερίδες, δημοσιεύουν μελέτες και πρακτικά συνεδρίων με σκοπό την ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση των κοινωνικών εταίρων σε θέματα ειδικής, διαπολιτισμικής και διγλωσσικής αγωγής, καθώς και σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής σε

<sup>64</sup> Βλ. σχ. Μάρκου (1991), σσ. 1405-1408.

<sup>65</sup> Συμβούλιο της Ευρώπης, ΟΟΣΑ, UNESCO.

<sup>66</sup> «Οδηγία του Συμβουλίου της 25<sup>ης</sup> Ιουλίου 1977», «Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη», «Ψήφισμα της 24<sup>ης</sup> Μαΐου 1988», «Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Συνθήκη του Μάαστριχτ)».

<sup>67</sup> Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ιδρύθηκε με το Νόμο 2083/92 και λειτουργεί από το 1994), Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης.



αλλοδαπούς. Ένας αξιόλογος αριθμός δημοσιεύσεων πάνω στο θέμα αυτό<sup>68</sup> είναι αποτέλεσμα της δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών οργανισμών, αναφορικά με τις σύγχρονες παιδαγωγικές απαιτήσεις.

## 1.7 Η Αναγκαιότητα της Έρευνας και η Συμβολή της στην Επιστήμη

Έρευνες των τελευταίων δεκαετιών στο χώρο της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι παιδαγωγικές δραστηριότητες που προάγουν θέματα της ειδικής παιδαγωγικής και διαπολιτισμικής αγωγής επιφέρουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα τόσο στην ψυχοκοινωνική, όσο και στη νοητική και γλωσσική ανάπτυξη των αλλοδαπών μαθητών και συμβάλλουν στην καλύτερη σχολική επίδοση στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα της χώρας υποδοχής τους.<sup>69</sup>

Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας να αντιμετωπίσουν ένα άγνωστο γι' αυτούς φαινόμενο, εφάρμοσαν παιδαγωγικές μεθόδους κυρίως αφομοιωτικές ή στην καλύτερη περίπτωση επιφανειακές-αντισταθμιστικές πρακτικές με στόχο την όσο το δυνατό γρηγορότερη αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών.<sup>70</sup> Για παράδειγμα, τα μέτρα που υιοθετήθηκαν από την πολιτεία διακρίνονται από την αντίληψη της πολιτισμικής ομοιογένειας και του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης<sup>71</sup>, τη στιγμή που διεθνώς αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα εφαρμογής διαπολιτισμικής αγωγής.

Στην ψήφιση του Νόμου για τη διαπολιτισμική αγωγή, παρατηρούνται αντιφάσεις και ασάφειες<sup>72</sup> που οφείλονται στο έλλειμμα θεωρητικού και ερευνητικού έργου στη χώρα μας αναφορικά με τη δυνατότητα εφαρμογής σύγχρονων

---

<sup>68</sup> Οι δημοσιεύσεις του ΥΠΕΠΘ – Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 1996 I, II, 1997, 1999, 1999 (A, B), καθώς και τα ερευνητικά-εκπαιδευτικά προγράμματα με την επωνυμία «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» που χρηματοδοτούνται από το Υπουργείο Παιδείας (με την αρωγή του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) και διερευνούν θέματα Παιδείας Ομογενών, Εκπαίδευσης Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών, Εκπαίδευσης Μουσουλμάνων και Εκπαίδευσης Τσιγγάνων.

<sup>69</sup> Βλ. ενδεικτικά Cummins – Swain (1986)· Bialystok (1991), σσ. 113-140· McLaughlin (1995)· Auernheimer (1995)· Borelli (1986), σσ. 8-36· Nieke (1995).

<sup>70</sup> Δαμανάκης (2001), σ. 61.

<sup>71</sup> Μάρκου – Βασιλειάδου (1996), σ. 36.

<sup>72</sup> Νικολάου (2000), σσ. 108 κ. έ.

προγραμμάτων ειδικής παιδαγωγικής αντιμετώπισης της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας.

Συγκεκριμένα, βιβλιογραφικά παρατηρούνται παιδαγωγικές έρευνες που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών των Ελλήνων μεταναστών στο εξωτερικό και ειδικά στη Γερμανία. Εντούτοις, δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες που αναφέρονται στην εκπαίδευση εκείνη των αλλοδαπών που εμφανίζουν Διαταραχές Λόγου και σχολικές δυσκολίες στη μάθηση και ειδικότερα, μελέτες που να ερευνούν τα ειδικά προβλήματα των μαθητών αυτών, τις παιδαγωγικές στρατηγικές παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και ειδικής αντιμετώπισης και την εφαρμογή σύγχρονων προγραμμάτων ειδικής αγωγής.

Αξιόλογες είναι οι μελέτες των Γ. Μάρκου και Α. Γκόντοβου, οι οποίες αναφέρονται στα σχολικά προβλήματα των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και την παιδαγωγική παρέμβαση στη μαθησιακή διαδικασία<sup>73</sup>, καθώς επίσης και η μελέτη του Μ. Δαμανάκη που αναφέρεται στη σχολική πραγματικότητα που επικρατεί σε σχέση με την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών όπως αυτή αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.<sup>74</sup>

Παράλληλα έχουν εκπονηθεί μελέτες που αναφέρονται κυρίως στην υποδομή που θεωρείται κατάλληλη για την υποδοχή αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, καθώς και στη διερεύνηση των δομών που ήδη λειτουργούν σε αυτό.<sup>75</sup> Σημαντικός είναι ο αριθμός μελετών σε ό,τι αφορά τα προβλήματα διγλωσσίας και την εκμάθηση της ελληνικής από τους αλλοδαπούς μαθητές, οι μελέτες αυτές συνοδεύονται με το ανάλογο διδακτικό υλικό.<sup>76</sup>

## 1.8 Οι Προϋποθέσεις της Έρευνας

Το πρόβλημα που μελετάται στην παρούσα έρευνα είναι η ανίχνευση της Διαταραχής του Λόγου των αλλοδαπών μαθητών με διγλωσσία που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο σχετικά με την εφαρμογή της σύγχρονης επιστήμης της αγωγής.

---

<sup>73</sup> Γκόντοβος – Μάρκου (1984).

<sup>74</sup> Δαμανάκης (2001), σσ. 255-277, 292-348.

<sup>75</sup> Παπακωνσταντίνου – Δελλασούδας (1997), σσ. 189-209.

<sup>76</sup> Για τα εγχειρίδια διδασκαλίας της Ελληνικής, σε αλλοδαπούς, βλ. Νικολάου (1999), σσ. 300 κ. έ.

Ως μέσο συλλογής δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, με το οποίο συμβάλλουν όσοι συμμετέχουν στην εργασία. Κλήθηκαν εκπαιδευτικοί και μαθητές να απαντήσουν γραπτά σε μια σειρά από ερωτήσεις με σκοπό τη συλλογή των αναγκαίων ερευνητικών ερωτημάτων.

Τα υποκείμενα της έρευνας μας είναι αλλοδαποί και Έλληνες μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την περιοχή της Ηπείρου (Ελλάδα) και τη Β. Ρηνανία – Βεστφαλία (Γερμανία) με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο. Το δείγμα της έρευνας επιλέχτηκε με τη μέθοδο της κατά επίπεδα τυχαίας δειγματοληψίας από τον παραπάνω πληθυσμό.

Η πραγματοποίηση της έρευνας είναι δυνατή κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις ή παραδοχές:

A) Αναφορικά με το μέσο συλλογής δεδομένων:

Βασικές προϋποθέσεις θεωρούνται: α) η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η ευχρηστία του ερωτηματολογίου που αποτελεί το μέσο συλλογής των δεδομένων της έρευνας, β) η πιστή τήρηση των οδηγιών κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού Σχολείου, γ) οι ειλικρινείς απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις-μεταβλητές που περιέχονται στο ερωτηματολόγιο, δ) η συμπλήρωση όλων των ερωτήσεων-μεταβλητών που περιέχονται στο ερωτηματολόγιο και ε) η απάντηση και επιστροφή όλων (ή τουλάχιστον του μεγαλύτερου ποσοστού) των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν.

Για να εξασφαλιστούν οι προαναφερόμενες προϋποθέσεις της έρευνας, ακολουθήθηκαν οι παρακάτω διαδικασίες:

Για να επιτευχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις-μεταβλητές που αντιστοιχούν στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Το μεγαλύτερο μέρος αυτών αντλήθηκε είτε από ερωτηματολόγια που αφορούν τη Διαταραχή Λόγου των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.<sup>77</sup> Επιπλέον, για το σκοπό αυτό, διεξήχθει προκαταρκτική έρευνα σε ικανό αριθμό μαθητών. Τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά, το ερωτηματολόγιο κρίθηκε κατάλληλο για τους σκοπούς της έρευνας. Η ευληψία του ερωτηματολογίου έχει επιτευχθεί με τη χρήση κατάλληλου λεξιλογίου, την αποφυγή διαφορούμενων, καθοδηγητικών ερωτήσεων, την ενδεδειγμένη εμφάνιση και διάταξη

---

<sup>77</sup> Βλ. σχ. Κόμπος (1992), σσ. 243-262· Σούλης, Τσάκαλης (1999), σ. 77.

ερωτηματολογίου, τη διατύπωση σαφών οδηγιών και τη χρησιμοποίηση επιστολής με αντίστοιχες εξηγήσεις.

Για την καλύτερη κατανόηση και πιστότερη εφαρμογή των οδηγιών του ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και για την εξασφάλιση της ανταπόκρισης των υποκειμένων στην ερευνητική διαδικασία, τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν προσωπικά στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της έρευνας, έτσι ώστε να δημιουργηθεί προσωπική επαφή, να επιτευχθεί καλύτερη συνεργασία, να εξηγηθεί ο σκοπός της έρευνάς μας.

Διαβεβαιώσαμε τους ερωτηθέντες για την ανωνυμία τους για την ορθότητα όλων των απαντήσεών τους και για την σημαντική συμβολή των απαντήσεών τους στην προαγωγή της έρευνας για το συγκεκριμένο θέμα.

Β) Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης εκλαμβάνεται επίσης ο καθορισμός με ακρίβεια του πληθυσμού από τον οποίο θα αντληθούν τα δεδομένα της έρευνας, ώστε να είναι απόλυτα σαφές ποια στοιχεία ανήκουν και ποια δεν ανήκουν σε αυτόν.

Για την εξασφάλιση της παραπάνω προϋπόθεσης ζητήθηκε από τη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το Συντονιστικό Γραφείο του Τμήματος Εκπαίδευσης της Ελληνικής Πρεσβείας Βερολίνου Γερμανίας του ΥΠΕΠΘ κατάλογος των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανά νομό καθώς, επίσης, κατάλογο των αλλοδαπών μαθητών κατά νομό και χώρα προέλευσης για την Ελλάδα και τη Γερμανία. Κατόπιν, εντοπίστηκε η περιοχή με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Από τον κατάλογο αυτό επιλέχθηκε, με τη μέθοδο της κατά επίπεδα τυχαίας δειγματοληψίας, το δείγμα των υποκειμένων της έρευνας. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος εξασφαλίστηκε με την τυχαία επιλογή, η οποία παρέχει την ίδια δυνατότητα σε κάθε συμβαλλόμενο του πληθυσμού να περιληφθεί στο δείγμα. Εύκολα γίνεται κατανοητή η δυσκολία κατά τα στάδια της έρευνας στο εσωτερικό και εξωτερικό της χώρας

Γ) Τέλος, απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η κατάλληλη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Για το σκοπό αυτό: α) τα δεδομένα συνελέγησαν σε μορφή που να μπορούν εύκολα να αναλυθούν, β) τα δεδομένα καταγράφηκαν στο Έντυπο Κωδικοποίησης Δεδομένων, γ) οι κλίμακες μέτρησης ήταν ήδη γνωστές από την κατάρτιση του ερωτηματολογίου, έτσι ώστε να βοηθηθούμε στην επιλογή του κατάλληλου στατιστικού κριτηρίου, δ) ελέγχθηκε η

λογικότητα των αποτελεσμάτων και ε) έγινε ηλεκτρονική καταγραφή των δεδομένων για επεξεργασία.

Οι παραπάνω προϋποθέσεις μαζί με την ενδεδειγμένη μεθοδολογικά παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας – με πίνακες όπου παρουσιάζονται οι διαφορές, οι ομοιότητες και συσχετίσεις των στοιχείων της έρευνας – θεωρούμε ότι συμβάλλουν στη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων για τη διερεύνηση και επίλυση του προβλήματος της παρούσας μελέτης.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ

#### 2.1 Περίληψη

Ορίζεται η έννοια ως «το νόημα και το περιεχόμενο από συγκεκριμένη σκοπιά».

Οι έννοιες κατατάσσονται σε δυο κατηγορίες α) «οριστικές» είναι οι έννοιες που νοηματοδοτούν με ακρίβεια «αυτό που είναι κοινό σε μια κατηγορία αντικειμένων, που βασίζεται στα χαρακτηριστικά ή στα σταθερά σημάδια τους».

β) Επειδή, όμως, ο εμπειρικός κόσμος μεταβάλλεται συνεχώς, ο επακριβής ορισμός των εννοιών τείνει να χαρακτηρίζεται ως αυθαίρετος. Υπάρχει και η χρήση ορισμών, οι οποίοι «αν και δεν εξειδικεύουν χαρακτηριστικά ή σημάδια, προσφέρουν στο χρήστη τους ένα γενικό προσανατολισμό για την προσέγγιση των εμπειρικών καταστάσεων». Οι έννοιες που ορίζονται κατ' αυτόν τον τρόπο χαρακτηρίζονται ως «ευαισθητοποιές έννοιες».

Οι έννοιες<sup>78</sup> της «Διαταραχής Λόγου», της «Διγλωσσίας» και της «Διαπολιτισμικότητας» χρησιμοποιούνται για την περιγραφή της κατάστασης<sup>79</sup> που επικρατεί στις κοινωνίες, στις οποίες υπάρχουν διαφορετικοί πολιτισμοί, όπως και για τα εκπαιδευτικά μέτρα που λαμβάνονται στις κοινωνίες αυτές για την ομαλή συμβίωση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών<sup>80</sup> και των ατομικών αναγκών.

Η έννοια της «πολιτισμικής διαφορετικότητας» θέτει τα όρια ανάμεσα στο πολιτισμικά όμοιο και το πολιτισμικά διαφορετικό.<sup>81</sup> Οι συνθήκες αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης ενός κοινωνικού συστήματος<sup>82</sup> αποτελεί μέσο εξάλειψης των οποιωνδήποτε ανισοτήτων. Τα ατομικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με τις γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες του ατόμου, καθώς και με την επακόλουθη αυτών των λειτουργιών συμπεριφορά του.<sup>83</sup> Η επίδειξη συγκεκριμένων

---

<sup>78</sup> Μπαμπινιώτης (1998), σ. 619.

<sup>79</sup> Timasheff – Theodorson (1996), σ. 17

<sup>80</sup> Hohmann (1983), σσ. 4-8.

<sup>81</sup> Κωνσταντοπούλου (2000), σσ. 11-30.

<sup>82</sup> Triandis (1997), σσ. 130-165.

<sup>83</sup> Rosenberg – Howland (1995), σσ. 126-132.

ενεργειών, κυρίως από τα μέλη του επικρατούντος πολιτισμού, επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την αποδοχή των πολιτισμικά μειονοτικών σε ένα κοινωνικό σύστημα.<sup>84</sup>

## 2.2 Ερμηνευτικά μοντέλα της ανάπτυξης της γλώσσας

Η ανάπτυξη της γλώσσας αποτελεί μια πολύχρονη διαδικασία, η επιτυχημένη έκβαση της οποίας εξαρτάται από ποικίλους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Σε όλες, όμως, τις περιπτώσεις η απόκτηση της γλώσσας ακολουθεί μία σταδιακή πορεία, που παραμένει αμετάβλητη ως προς τη διαδοχική σειρά με την οποία κατακτώνται οι επιμέρους φάσεις ανάπτυξης της. Βεβαίως, η ηλικία κατά την οποία το κάθε παιδί ολοκληρώνει τα στάδια της ανάπτυξης ποικίλλει εξαιτίας του διαφορετικού βαθμού της βιοψυχολογικής του ανάπτυξης.

Με αυτό το σκεπτικό προκύπτουν τα παρακάτω ερωτήματα: Με ποιο τρόπο επιτελείται η γλωσσική ανάπτυξη; Με ποιο θεωρητικό μοντέλο προσέγγισης μπορεί να ερμηνευθεί; Πρόκειται για έμφυτη ικανότητα ή είναι αποτέλεσμα εκμάθησης (διδασκαλίας); Οφείλεται σε βιολογικές βάσεις ή όχι; Είναι προϊόν βιολογικής, γνωστικής και κοινωνικής διαδικαστικής αλληλεξάρτησης;

Στην περίπτωση που δεν ακολουθείται η παρακάτω φυσιολογική ανάπτυξη κατά την εμπειριοκρατική και βιολογική θεωρία διαπιστώνεται διατάραξη της φυσιολογικής ανάπτυξης του λόγου – ομιλίας.

### **α) *Εμπειριοκρατικό μοντέλο***

Το εμπειριοκρατικό μοντέλο είναι επηρεασμένο από την εμπειρική φιλοσοφική θεώρηση του 17<sup>ου</sup> και 18<sup>ου</sup> αιώνα και θεωρεί τη μάθηση της γλώσσας αποτέλεσμα συνεξαρτήσεων ανάμεσα στα γλωσσικά ερεθίσματα και αντιδράσεις αφενός και αφετέρου στο περιβάλλον που το παιδί ζει και του οποίου τη γλώσσα μαθαίνει. Πρόκειται, δηλαδή, για μια σχέση αλληλεξάρτησης. Σε αυτή την τάση κυριότερη είναι η μιχεβιοριστική θεωρία (συμπεριφορισμός) του Skinner<sup>85</sup>, η οποία βασίστηκε σε πειράματα ζώων.

---

<sup>84</sup> Tajfel (1987), σ. 427.

<sup>85</sup> Skinner (1957), σσ. 175-214.



Τα πειράματα απέδειξαν ότι τόσο η ανακλαστική όσο και η συντελεστική συμπεριφορά, κατ' επέκταση και η γλώσσα, μπορούν να αποκτηθούν και να τροποποιηθούν με τη μάθηση σε ελεγχόμενο περιβάλλον υπό ελεγχόμενες καθορισμένες συνθήκες και με την εφαρμογή θετικής ή αρνητικής ανάδρασης. Το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα όπως τα πειραματόζωα στο «κλουβί του Skinner», αντιδρώντας στα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχεται από το γλωσσικό περιβάλλον.

Η εκμάθηση της λέξης *γάλα* ξεκινά από τη διαπίστωση ότι η θέα του γάλακτος (ανεξάρτητο ερέθισμα) προκαλεί ευχάριστες αντιδράσεις (ανεξάρτητες ανακλαστικές αντιδράσεις) στο πεινασμένο παιδί, όπως ευχαρίστηση, χαμόγελο, έκκριση σάλιου, προσπάθειες να πιάσει το ποτήρι με το γάλα κ.ο.κ. Οι αντιδράσεις αυτές εμφανίζονται όταν το ερέθισμα έχει σχέση με την τροφή, όπως συμβαίνει αρχικά με το ακουστικό ερέθισμα [yala] (=εξαρτόν ερέθισμα). Το παιδί, επομένως, μαθαίνει τη λέξη *γάλα* όταν στο άκουσμά της την κατανοεί και αντιδρά με τον ίδιο τρόπο στη θέα του γάλακτος.

Σύμφωνα με την μιχεβιοριστική θεωρία, η μάθηση αυτή μπορεί να επιτευχθεί με το σχηματισμό μιας συνεξάρτησης ανάμεσα στο άσχετο ακουστικό ερέθισμα της λέξης *γάλα* και στις ευχάριστες ανακλαστικές αντιδράσεις του παιδιού. Για να πραγματοποιηθεί αυτή, θα πρέπει κάθε φορά που η μητέρα παρουσιάζει το *γάλα* (=ανεξάρτητο ερέθισμα) να εκφωνεί τη λέξη *γάλα* (εξαρτόν ερέθισμα), οπότε το παιδί θα αντιδρά με τον ίδιο φυσιολογικό τρόπο, δηλαδή τις ευχάριστες ανακλαστικές αντιδράσεις. Όταν αυτό επαναληφθεί πολλές φορές, τότε σχηματίζεται η επιδιωκόμενη συνεξάρτηση του ακουστικού ερεθίσματος, της λέξης *γάλα*, που στην προκειμένη, περίπτωση αποκαλείται εξαρτημένο ερέθισμα και των ανακλαστικών αντιδράσεων που ονομάζονται *εξαρτημένες αντιδράσεις*. Έτσι η ακουστική παράσταση της λέξης υποκαθιστά την οπτική παράσταση. Η μάθηση αυτού του είδους βασίζεται στη μέθοδο της κλασικής υποκατάστασης.

Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί η εκμάθηση της λέξης *μπάλα*. Για να μάθει το παιδί να την προφέρει σωστά, θα πρέπει κάθε φορά που αρθρώνει ένα ακουστικό σύνολο το οποίο ακουστικά μοιάζει με τη λέξη *μπάλα*, να δέχεται τη γλωσσική ενίσχυση του γονέα, οποίος επιβάλλεται να του απευθύνει το λόγο με προτάσεις του τύπου: *Θέλεις την μπάλα; Αυτή είναι μία όμορφη μπάλα* κ.ο.κ. Με αυτό τον τρόπο η αυθόρμητη γλωσσική αντίδραση του παιδιού [ba] (ανεξάρτητη αντίδραση) ενισχύεται προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση και διαμορφώνεται κατάλληλα, έως τη στιγμή

που η γλωσσική αντίδραση [ba] αρθρωθεί ορθά ως [bala], προσδιορίζοντας το συγκεκριμένο αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται.

Ο τρόπος αυτός, σύμφωνα με τον οποίο το παιδί μαθαίνει να διαμορφώνει τη φωνολογική παραγωγή του με βάση τις ακουστικά ορθές λέξεις, βασίζεται στη συντελεστική υποκατάσταση.

Η θεωρία του Skinner δέχθηκε δριμύτατη κριτική ως προς τα ακόλουθα σημεία:

- 1) Την απλουστευμένη ερμηνεία όσον αφορά την απόκτηση των σύνθετων γραμματικών και συντακτικών δομών της γλώσσας, την παράλειψη της προσπάθειας για την κατανόηση των εννοιών και των εννοιολογικών χαρακτηριστικών και κατηγοριών<sup>86</sup>.
- 2) Τη δυνατότητα ερμηνείας ως προς τη μάθηση ολόκληρων φράσεων και προτάσεων, δεδομένου ότι το εννοιολογικό περιεχόμενο μιας πρότασης δεν αποτελεί απλώς το συνολικό άθροισμα των εννοιών των επιμέρους λέξεων που συνθέτουν την πρόταση<sup>87</sup>.
- 3) Την αμφισβητούμενη συμβολή της μίμησης στη γλωσσική ανάπτυξη, εφόσον, όπως προαναφέρθηκε στη σχετική ενότητα, το παιδί δεν μιμείται αυτολεξεί ό,τι ακούει από τους γονείς του, αλλά αποδίδει στην πρόταση νέα δομή, η οποία αντιστοιχεί στο δικό του γλωσσικό σύστημα και αντιστακτά το γενικότερο επίπεδο της γνωστικής και γλωσσικής του ανάπτυξης.
- 4) Τέλος, την ολοκληρωτική παράβλεψη του παράγοντα της δημιουργικότητας της παιδικής γλώσσας.

### **β) Βιολογικό – γενετικό μοντέλο**

Οι βιολογικές – γενετικές θεωρήσεις για την απόκτηση της γλώσσας διαμορφώθηκαν υπό την επίδραση της ορθολογιστικής φιλοσοφικής τάσης και επισημαίνουν τον καθοριστικό ρόλο του έμφυτου παράγοντα της βιολογικής – γνωστικής ωριμότητας του παιδιού για την εκμάθηση της γλώσσας. Επηρεασμένοι και εντυπωσιασμένοι από την καθολικότητα, την κανονικότητα και την ταχύτητα της απόκτησης της πραγματικά πολυσύνθετης γλωσσικής λειτουργίας, επιστήμονες, όπως ο Piaget<sup>88</sup> και ο Chomsky<sup>89</sup> υποστήριξαν την άποψη της ύπαρξης μιας γενετικά

<sup>86</sup> Πρβλ. Chomsky (1965), σσ. 284-298.

<sup>87</sup> Βλ. Osgood (1963)· Mittler (1974), σσ. 174-184.

<sup>88</sup> Piaget – Inhelder (1969) σσ. 208-235.

προκαθορισμένης ή έμφυτης προδιάθεσης του ανθρώπου να μάθει τη γλώσσα. Μελετώντας συνδυαστικά την ανάπτυξη της νοητικής λειτουργίας του παιδιού, τη δομή του γλωσσικού συστήματος και το βιολογικό του υπόστρωμα, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στο ανθρώπινο είδος η απόκτηση της γλώσσας είναι έμφυτα προγραμματισμένη και πραγματοποιείται ευκολότερα όταν το περιβάλλον στο οποίο το παιδί ζει ανταποκρίνεται θετικά.

Ο Lenneberg<sup>90</sup> θεωρεί ότι ο άνθρωπος έχει μία βιολογικά καθορισμένη ικανότητα να αποκτά και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα, ικανότητα που μπορεί να θεωρηθεί ανάλογη με τις άλλες έμφυτες ικανότητες όπως του βαδίσματος, οι οποίες μεταβιβάζονται με το γενετικό κώδικα. Η ικανότητα αυτή αντιδιαστέλλεται με άλλες δεξιότητες όπως η γραφή, που είναι αποτέλεσμα εξάσκησης και κοινωνικοπολιτιστικών επιδράσεων. Τα κριτήρια (προϋποθέσεις στα οποία στηρίχθηκε η υπόθεση της βιολογικής υποδομής της γλώσσας είναι τα ακόλουθα:

- 1) Η γλωσσική ικανότητα του παιδιού βρίσκεται σε αιτιώδη σχέση με την ιδιαιτερότητα της δομής και της λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, η οποία καθιστά δυνατή την αντίληψη, την επεξεργασία, την απομνημόνευση και τη χρήση αφηρημένων και σύνθετων γλωσσικών συμβόλων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση της γλώσσας αποτελεί η δομή και η λειτουργία του εγκεφάλου του ανθρώπου.
- 2) Η διαδοχική σειρά των σταδίων της γλωσσικής ανάπτυξης είναι παρόμοια σε όλα τα παιδιά, ακόμη και σε αυτά που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση. Η νοητική κατάσταση δεν ρυθμίζει εν γένει τη σειρά ανάπτυξης των διαφόρων δομικών και λειτουργικών στοιχείων της γλώσσας, αλλά το βαθμό και το ρυθμό με τον οποίο αυτά αναπτύσσονται.
- 3) Η γλωσσική ανάπτυξη εντάσσεται μέσα στα πλαίσια της γενικότερης γνωστικής-νοητικής ανάπτυξης του παιδιού. Στη ζωή του ανθρώπου υπάρχει μία κρίσιμη περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας ο άνθρωπος έχει την ετοιμότητα (ωριμότητα και προδιάθεση) να αποκτήσει τη γλώσσα, ανεξάρτητα από το βαθμό ή την ποιότητα της γλωσσικής εκπαίδευσης που δέχεται από το περιβάλλον του, γεγονός που αποδεικνύεται και από τα «άγρια ή γλωσσικά απομονωμένα παιδιά». Η γλωσσικά κρίσιμη περίοδος εκτείνεται χρονικά από τα 2 έτη (όριο πλήρους ανάπτυξης των αρθρωτικών οργάνων) έως την εφηβική ηλικία (ολοκλήρωση της

---

<sup>89</sup> Chomsky (1981b), σσ. 32-75.

<sup>90</sup> Lenneberg (1967), σσ. 237-268.

λειτουργικής διαφοροποίησης των εγκεφαλικών ημισφαιρίων). Για την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου συνηγορούν δύο επιπρόσθετα κριτήρια, σύμφωνα με τον Lenneberg:<sup>91</sup> α) η εκτίμηση ότι τα παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευκολία στην εκμάθηση ξένων γλωσσών μέχρι την ηλικία των 12-13 ετών από ό,τι σε μεγαλύτερη ηλικία και β) η διαπίστωση ότι η απόκτηση της γλώσσας σε παιδιά που έχουν υποστεί εγκεφαλικά τραύματα στο γλωσσικά κυρίαρχο ημισφαίριο γίνεται φυσιολογικά, εάν οι εγκεφαλικές βλάβες προκληθούν σε μικρή ηλικία, πριν τα πρώτα 12 χρόνια, διότι τη γλωσσική επεξεργασία αναλαμβάνει το άλλο, μη κυρίαρχο ημισφαίριο, ενώ, αντίθετα, η αποκατάσταση των γλωσσικών διαταραχών σε αφασικούς μεγάλης ηλικίας αποδεικνύεται ελάχιστη έως μηδενική.

- 4) Η ανθρώπινη γλώσσα καθεαυτή δεν είναι δυνατόν να διδαχθεί σε άλλους ζωικούς οργανισμούς.
- 5) Στο παιδί υπάρχουν έμφυτους ικανότητες που του επιτρέπουν την απόκτηση οποιασδήποτε γλώσσας, όσο δύσκολη κι αν είναι αυτή.

Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού πρέπει να θεωρηθεί αποτέλεσμα εσωτερικής ωρίμανσης, η οποία είναι καθοριστική και συντελείται κατά τη διάρκεια μιας γλωσσικά κρίσιμης περιόδου μεταξύ των 2 και 13 περίπου ετών.

Ο Chomsky<sup>92</sup> θεωρεί ότι η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί μια διαδικασία ανακάλυψης των μετασχηματιστικών κανόνων που συνδέουν την επιφανειακή δομή κάθε συγκεκριμένης γλώσσας με τα υποκείμενα καθολικά δομικά στοιχεία της βαθιάς δομής της γλώσσας. Εφόσον τα παιδιά μπορούν να επικοινωνούν γλωσσικά με τους ενήλικους, οι οποίοι γνωρίζουν ήδη τις μετασχηματιστικές δομές, συνάγεται το συμπέρασμα ότι και τα παιδιά είναι ικανά να ανακαλύψουν και να εφαρμόσουν την υποκείμενη δομή της γλώσσας τους. Τα παιδιά κατά τη διαδικασία της γλωσσικής τους ανάπτυξης κατορθώνουν να ανακαλύπτουν και να ανασύρουν την υποκείμενη βαθιά δομή της γλώσσας μέσα από το πλήθος των γλωσσικών πράξεων που ακούν γύρω τους.

Σύμφωνα με τον Chomsky, είναι αδύνατο να ερμηνευθεί η δυνατότητα απόκτησης μιας γλώσσας, ενός φαινομένου τόσο σύνθετου και πολύπλοκου, από το παιδί με βάση την περιορισμένη και μερική γλωσσική επίδραση που δέχεται το παιδί

---

<sup>91</sup> Lenneberg (1967), σσ. 431-445.

<sup>92</sup> Chomsky (1981b), σσ. 32-75.

από το γλωσσικό περιβάλλον του, χωρίς να υπάρχει σε αυτό ένα έμφυτο πρόγραμμα. Παρότι η ύπαρξη αυτού του έμφυτου προγράμματος δεν είναι ιδιαίτερα έκδηλη στα αρχικά στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης, το παιδί δεν συντάσσει τυχαία τις λέξεις τη μία μετά την άλλη, αλλά με βάση κάποιους δομικούς κανόνες.

Αυτή η ικανότητα του παιδιού δεν υφίσταται χάρη στην έκθεσή του στο γλωσσικό του περίγυρο, ούτε αποτελεί προϊόν επίδρασης αυτού του περιγύρου, αλλά έχει βιολογική βάση. Κατά συνέπεια, θα πρέπει, πρώτον, τα θεμελιακά στοιχεία της βαθιάς δομής της γλώσσας να είναι κοινά σε όλες τις γλώσσες, γεγονός που αποδεικνύει η δυνατότητα απόκτησης οποιασδήποτε γλώσσας από το παιδί και, δεύτερον, η λειτουργία της γενετικά προγραμματισμένης ικανότητας του παιδιού να του επιτρέπει να ανακαλύπτει τη βαθιά δομή της γλώσσας του.

Ο Chomsky υποστηρίζει ότι οι ανθρώπινες γλώσσες μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επιφανειακή δομή, αλλά αποτελούν διαφορετικές όψεις μιας καθολικής γλωσσικής δομής, την οποία το παιδί οφείλει να ανακαλύψει.

Αυτό ακριβώς το κατορθώνει χάρη σε έναν έμφυτο μηχανισμό που διαθέτει, ο οποίος ονομάζεται «μηχανισμός γλωσσικής απόκτησης» (Language Acquisition Device, LAD) και καθιστά το παιδί ικανό να μάθει τη γλώσσα του γλωσσικού του περιβάλλοντος. Η εσωτερική δομή αυτού του έμφυτου μηχανισμού συμπεριλαμβάνει τα χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε όλες τις γλώσσες. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι σε όλες τις γλώσσες οι λέξεις διακρίνονται σε κατηγορίες, ουσιαστικά, ρήματα κ.ο.κ. και έχουν διαφορετικό λειτουργικό χαρακτήρα υποκείμενο, δράση-ενέργεια, αντικείμενο, προσδιορισμός κ.τ.λ. συνεπάγεται ότι οι βασικές συντακτικές δομές είναι κοινές σε όλες τις γλώσσες του κόσμου. Επομένως, αφού το παιδί διαθέτει αυτή την έμφυτη ικανότητα για τη μάθηση των καθολικών δομών της γλώσσας, δεν πρέπει να αντιμετωπίζει προβλήματα στην απόκτησή της. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να ερμηνευτούν και διαταραχές της γλώσσας που εμφανίζονται σε παιδιά με νοητική υστέρηση ή άλλες βλάβες του εγκεφάλου.

Η κριτική στις βιολογικές – γενετικές θεωρίες επικεντρώνεται στα ακόλουθα σημεία:

- 1) Η πρώτη αμφισβήτηση αφορά την άποψη του Lenneberg<sup>93</sup> σχετικά με την έμφυτη υποδομή της γλωσσικής απόκτησης με βάση την καθολικότητα όχι μονάχα του φαινομένου της κατάκτησης της γλώσσας, ανεξάρτητα από το γλωσσικό

---

<sup>93</sup> Lenneberg (1967), σσ. 307-318.

περιβάλλον στο οποίο εκτίθεται το παιδί, αλλά και των βασικών λειτουργικών δομών της. Στην άποψη αυτή θα μπορούσε να αντιπαρατεθεί ότι η καθολικότητα των λειτουργικών δομών είναι αποτέλεσμα των βασικών περιβαλλοντικών αναγκών που εμφανίζονται ίδιες για όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από τη γλώσσα που μιλούν, στην καθημερινή τους επαφή. Ανάλογες περιβαλλοντικές συνθήκες δημιουργούν παρόμοιες ανάγκες και ανάλογες αντιδράσεις, σε μία πιθανή σχέση αιτίου-αιτιατού.

- 2) Ο ισχυρισμός για την ύπαρξη μια γλωσσικά κρίσιμης περιόδου για την απόκτηση της γλώσσας λέγεται ότι μπορεί να αποδειχθεί ολοκληρωτικά με βάση τα περιστατικά των άγριων ή απομονωμένων παιδιών, διότι οι συνθήκες μέσα στις οποίες αυτά βρέθηκαν συνεπάγονται ενδεχόμενες διαταραχές της νοητικής και σωματικής τους ανάπτυξης. Αυτό μπορεί να μην υπόκειται ούτε σε φυσιολογικά (αναγκαστικά διαταραγμένα) ούτε σε αντικειμενικά δεδομένα, καθώς παραμένουν συνήθως άγνωστοι οι λόγοι της εγκατάλειψης και μη ελεγχόμενες οι συνθήκες ανάπτυξης αυτών των παιδιών.
- 3) Έχει προταθεί ότι στα νεαρά αφασικά άτομα είναι δυνατή μία φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, εφόσον οι εγκεφαλικές βλάβες προξενούνται μέχρι την εφηβική ηλικία και επειδή το «μη ομιλούν» ημισφαίριο αναλαμβάνει τη διαδικασία της επεξεργασίας της γλώσσας. Τα παραπάνω όμως δεν αποδεικνύονται πλήρως από σύγχρονες νευρολογικές έρευνες.<sup>94</sup>
- 4) Τέλος, το ενδιαφέρον που έδειξε ο Chomsky για την ανάλυση της γλωσσικής ικανότητας και όχι για την παραγωγή της γλώσσας δεν διευκολύνει σε βάθος μία ψυχολογολογική έρευνα που θα μελετούσε και θα ερμήνευε τις περιπτώσεις δυσκολιών γλωσσικών απόκτησης, κατανόησης και παραγωγής. Επίσης, η θεωρία της μετασηματιστικής γραμματικής δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σύνταξη και ελάχιστη έως καθόλου στη σημασιολογία, στην αναθεωρημένη της μορφή. Η ψυχολογολογία ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για τη γλωσσική σημασία, νοητικό λεξικό, εντάσσοντας τη συντακτική προσέγγιση στα πλαίσια της σημασιολογικής ανάλυσης.

---

<sup>94</sup> Linke (1993): Breidbach (1993): Damasio (1994), σσ. 193-207.

### γ) *Γνωστικό μοντέλο*

Η ανάπτυξη της γνωστικής θεωρίας της γλώσσας ξεκίνησε ως προσπάθεια σύγκλισης των αντίθετων θέσεων των δύο προηγούμενων ερμηνευτικών μοντέλων, μιχελβιοριστικού και γενετικού-βιολογικού, χωρίς, ωστόσο, να αποτελεί μια συμβιβαστική λύση που γεφυρώνει τις αντίπαλες παρατάξεις. Αντίθετα, ορισμένες βασικές υποθέσεις της διαφέρουν εντελώς από τις θέσεις των προηγούμενων θεωριών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με γνωστική θεωρία της γλώσσας το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα όχι επειδή ενισχύεται θετικά ή αρνητικά από το γλωσσικό περιβάλλον, εμπειριοκρατικό μοντέλο, ούτε επειδή έχει έμφυτη μονάχα τη συντακτική δομή της γλώσσας, γενετικό-βιολογικό μοντέλο, αλλά επειδή διαθέτει γενικότερες μη γλωσσικές εσωτερικοποιημένες αναπαραστάσεις οι οποίες δημιουργούνται πριν τη γλωσσική ανάπτυξη και υποστηρίζουν την εσωτερικοποίηση της γλώσσας και της μάθησής της.<sup>95</sup>

Σύμφωνα, λοιπόν, με τη γνωστική θεωρία, το παιδί στο πρώτο έτος της ζωής του, προγλωσσικό στάδιο, πριν ακόμη αρχίσει να κατανοεί και να μιλά τη γλώσσα του περιβάλλοντός του, γνωρίζει και μαθαίνει τον κόσμο. Κατά συνέπεια, η απόκτηση της γλώσσας, συντελείται ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης γενικότερων γνωστικών ικανοτήτων που έχουν προηγηθεί. Για την ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος και της συντακτικής δομής της γλώσσας απαιτούνται δύο βασικές προϋποθέσεις. Πρώτον, η κατάκτηση της έννοιας της μονιμότητας των αντικειμένων και των χαρακτηριστικών τους, ακόμη κι όταν αυτά δεν είναι παρόντα και δεδομένα στις αισθήσεις, η οποία είναι απαραίτητη για τη δυνατότητα σύνδεσης κάθε λέξης με την έννοια ή τις έννοιές της. Δεύτερον, η απόκτηση της γνώσης ότι οι λέξεις αναφέρονται και αντιπροσωπεύουν αντικείμενα, πρόσωπα, γεγονότα κ.ο.κ του γύρω κόσμου δηλαδή ο συμβολικός χαρακτήρας της γλώσσας.

Στη διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης ακολουθεί, μετά την προγλωσσική φάση, η γλωσσική φάση, κατά την οποία το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα και κατορθώνει να εκφράσει γλωσσικά τη μάθηση που έχει ήδη αποκτήσει. Επομένως, η γλωσσική μάθηση συνίσταται στο να μάθει το παιδί να μεταφράζει τις προγλωσσικές νοητικές αναπαραστάσεις σε γλωσσικές. Αυτή η φάση υποδιαιρείται σε δύο εξελικτικές πορείες: στη μία, το παιδί αναπτύσσει τρόπους ώστε να εκφράζει την κατακτημένη γνώμη με πληρέστερους γλωσσικούς τύπους (γλωσσική σαφήνεια και

---

<sup>95</sup> Piaget (1969). Οι μελέτες του Piaget ενισχύονται από ερευνητικά δεδομένα του MacNamara (1972), σσ. 218-229.

ακρίβεια), και στην άλλη πορεία, η ανάπτυξη αυτή των πληρέστερων γλωσσικών τύπων καθίσταται δυνατή χάρη στην εκμάθηση νέων εννοιών και των σχέσεων μεταξύ τους.

Οι διαφοροποιήσεις του γνωστικού μοντέλου σε σχέση με τα δύο προηγούμενα συνοψίζονται στα ακόλουθα σημεία:

- 1) Ο έμφυτος γενετικός ή βιολογικός γλωσσικός μηχανισμός δεν υφίσταται αποκλειστικά και μόνο για την απόκτηση και την ανάπτυξη της γλώσσας, αλλά υπάγεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο γνωστικών λειτουργιών οι οποίες συμβάλλουν, συν τοις άλλοις, και στη λειτουργία γενικών μηχανισμών μάθησης. Σ' αυτούς συγκαταλέγεται και η γλώσσα ως γνωστική διαδικασία.
- 2) Η αποτυχία των χιμπατζήδων να μάθουν κάποια γλώσσα είναι αναμενόμενη, εφόσον οι χιμπατζήδες αφενός δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως ιδιαίτερα ευφυή όντα και αφετέρου δεν διαθέτουν τα κατάλληλα αρθρωτικά όργανα για να παράγουν λόγο, όπως διαθέτει ο άνθρωπος.

Η γλώσσα αποτελεί ένα κωδικοποιημένο συμβολικό σύστημα, κατά το γνωστικό μοντέλο, το οποίο χρησιμοποιείται από το παιδί για να εκφράσει τις σχέσεις που υπάρχουν στο περιβάλλον του καθώς και τις δικές του σχέσεις με τον έξω κόσμο. Η απόκτηση και ανάπτυξη αυτού του κωδικοποιημένου συμβολικού συστήματος από το παιδί εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της γνωστικής του ανάπτυξης και βασίζεται στις έννοιες της μονιμότητας και των σχέσεων των αντικειμένων που ήδη αυτό έχει αποκτήσει κατά το προγλωσσικό στάδιο.

Ο προφορικός λόγος είναι άμεσα συνδεδεμένος με την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, αφού είναι το εργαλείο με το οποίο συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία. Η διερεύνηση των Διαταραχών του Λόγου στην προσχολική ηλικία και η πρόληψη παρέμβαση θεωρείται σημαντικός παράγοντας στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας αλλά και της ψυχικής υγείας.

Σε ευρήματα από τη διερεύνηση των Διαταραχών Λόγου και την ανάπτυξη του λεξιλογίου σε 300 παιδιά προσχολικής ηλικίας που φοιτούν σε διαφορετικά νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης, το ποσοστό των φωνολογικών δυσκολιών βρίσκεται στο 14%, του χαμηλού λεξιλογίου στο 10% και της διαταραχής του ρυθμού της ομιλίας στο 1%. Επίδραση στην ανάπτυξη του λεξιλογίου φαίνεται να ασκεί το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των κηδεμόνων των παιδιών, ενώ δεν βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς το εύρος του λεξιλογίου ή την εμφάνιση δυσκολιών στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου.



## 2.3 Η έννοια της Διαταραχής του Λόγου

### *Συχνότητα Διαταραχών και επιπτώσεις*

Οι αναπτυξιακές Διαταραχές Λόγου εμφανίζονται με συχνότητα 10% περίπου στο γενικό πληθυσμό των παιδιών και αφορούν στην απόκλιση της ανάπτυξης των επιπέδων του λόγου συνολικά ή σε κάποιο από αυτά, όταν δεν υπάρχουν νοητικά ή αισθητηριακά ελλείμματα (APA 1994).

Οι κυριότερες αναπτυξιακές Διαταραχές Λόγου είναι: α) η Διαταραχή Λόγου αντιληπτικού και εκφραστικού τύπου, στην οποία υπάρχει απόκλιση από τη χρονολογική ηλικία τόσο στην εκφραστική ικανότητα όσο και στην κατανόηση του προφορικού λόγου, β) η φωνολογική διαταραχή, που περιορίζει το παιδί στο να κατακτήσει το φωνολογικό σύστημα της μητρικής του γλώσσας, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει διαταραγμένη αρθρωτική ικανότητα και γ) η Διαταραχή Λόγου εκφραστικού τύπου, κατά την οποία, ενώ η κατανόηση του προφορικού λόγου είναι αντίστοιχη της χρονολογικής ηλικίας του παιδιού, η κωδικοποίηση των ιδεών και η έκφραση τους είναι περιορισμένη.

Διαταραχές, επίσης, που εμφανίζονται στην παιδική ηλικία και αφορούν την ομιλία είναι: α) η διαταραχή του ρυθμού ομιλίας, η οποία διαταράσσει τη ροή της ομιλίας με την εμφάνιση επαναλήψεων συλλαβών ή και λέξεων, με την παρατεταμένη παραγωγή ήχων ή με το «μπλοκαρίσματα» του αέρα ή της φώνησης<sup>96</sup> και β) η διαταραχή Άρθρωσης, η οποία οφείλεται σε δυσλειτουργία του μηχανισμού Άρθρωσης.

Μελέτες σε φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά απέδειξαν ότι οι καλές γλωσσικές δεξιότητες είναι δείκτης πρόγνωσης της σχολικής απόδοσης αργότερα<sup>97</sup>, ενώ αντίστοιχες έρευνες σε παιδιά με Μαθησιακές Διαταραχές έδειξαν καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας τόσο σε φωνολογικό επίπεδο όσο και στο εύρος του λεξιλογίου και στην Προφορική Έκφραση.<sup>98</sup> Σύμφωνα με διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα το 60% των παιδιών με δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου στην ηλικία

---

<sup>96</sup> Guitar (1998), σσ. 445-449.

<sup>97</sup> Share (1995), σσ. 155-175.

<sup>98</sup> Gallagher – Frith – Snowling (2000), σσ. 198-206.

των πέντε (5) ετών, παρουσίασαν προβλήματα ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και μαθηματικών στην ηλικία 9-11 ετών.<sup>99</sup>

Οι δυσκολίες στο φωνολογικό τομέα της γλώσσας επηρεάζουν την κατάκτηση της ανάγνωσης, η οποία έχει άμεση σχέση με τη φωνολογική συνειδητότητα. Πρόκειται για μια μεταγλωσσική δεξιότητα που αφορά την ανάλυση των φωνημάτων, τα οποία αποτελούν μια λέξη, και το χειρισμό τους.

Από τα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές στην προσχολική ηλικία κινδυνεύουν να εμφανίσουν δυσκολία στην κατάκτηση της ανάγνωσης, εκείνα που έχουν δυσκολίες φωνολογικής συνειδητότητας και όχι απαραίτητα αυτά που παρουσιάζουν φωνολογικές διαταραχές στην Άρθρωση των λέξεων.<sup>100</sup> Στην ελλιπή κατανόηση του γραπτού κειμένου -δυσκολία που συναντάται συχνά σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες- συνεισφέρουν το χαμηλό λεξιλόγιο και η περιορισμένη ικανότητα συντακτικής ανάλυσης. Η δυσκολία αυτή μπορεί να υπάρχει χωρίς την παρουσία δυσκολιών στην αναγνωστική ικανότητα και να επηρεάζει την εξαγωγή συμπερασμάτων από ένα γραπτό κείμενο τόσο σε επίπεδο επεξεργασίας και ειρμού όσο και στην ικανότητα δόμησης περίληψης του γραπτού κειμένου.<sup>101</sup> Η δυσκολία στην επεξεργασία επηρεάζει και την επίλυση αριθμητικών προβλημάτων, όταν αυτά γίνονται με γραπτή μορφή. Σύμφωνα με τους Nation & Snowling<sup>102</sup>, το 10% των μαθητών με Μαθησιακή Διαταραχή αντιμετωπίζουν τέτοιου τύπου δυσκολίες, οι οποίες δεν αναγνωρίζονται, αφού δε συνυπάρχει με αυτές δυσκολία στην αναγνωστική ικανότητα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, φαίνεται ότι η σχέση του γραπτού λόγου με τον προφορικό είναι άμεση και ότι η ανάπτυξη του πρώτου στηρίζεται στον δεύτερο, αφού η γλώσσα είναι το εργαλείο που μας επιτρέπει να αποκτούμε γνώσεις για τον κόσμο, να ταξινομούμε τις αποκτούμενες γνώσεις και να τις συνδυάζουμε με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι δυσκολίες μάθησης μπορεί να παρουσιάζονται ως δυσκολίες επεξεργασίας των πληροφοριών ή ως δυσκολίες στην κατάκτηση και τη χρήση του διαφορετικού κώδικα (γραπτός και προφορικός), με τον οποίο παρουσιάζεται η γλώσσα. Στην πρώτη περίπτωση, αιτία των δυσκολιών θεωρείται η χρήση της γλώσσας για ανάλυση και συνδυασμό των δεδομένων, ενώ στην δεύτερη η

<sup>99</sup> Μαρκοβίτης – Τζουριάδου (1991), σσ. 242-250.

<sup>100</sup> Gough – Tumber (1986)· Dockrell – Messer et. al. (1998)· Snowling (2007), σσ. 224-251.

<sup>101</sup> Snowling – Nation – Moxham – Gallagher – Frith (1997), σσ. 44-52.

<sup>102</sup> Αυτόθι, σσ. 44-52.

κατάκτηση και χρήση του φωνολογικού και του ορθογραφικού κώδικα που χρησιμοποιείται για τη μεταφορά των γλωσσικών πληροφοριών και την επικοινωνία.

Απαραίτητη διαδικασία αποτελεί η ανάγνωση και αντιμετώπιση των δυσκολιών στον προφορικό ή και τον γραπτό λόγο, αφού επηρεάζει την μετέπειτα ψυχική υγεία των παιδιών. Σύμφωνα με έρευνες, το 50% των παιδιών με δυσκολίες στην ανάπτυξη της γλώσσας εμφανίζουν συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς τρεις φορές περισσότερο σε σχέση με το γενικό πληθυσμό.<sup>103</sup>

Οι συχνότερες διαταραχές που συνυπάρχουν με τις Διαταραχές Λόγου είναι η ενκόπριση, η ενούρηση, οι εκρήξεις θυμού, η ανησυχία, η κοινωνική απομόνωση και η έλλειψη ενδιαφέροντος για συνομηλίκους. Οι Διαταραχές Λόγου και οι συνέπειές τους ακολουθούν το παιδί σε όλη τη ζωή του, αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, με αποτέλεσμα και στην ενήλικη ζωή να εμφανίζονται προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αντικοινωνικές συμπεριφορές, ψυχοσωματικά προβλήματα.<sup>104</sup>

Σύμφωνα με την Stackhouse<sup>105</sup>, η εικόνα των παιδιών αλλάζει πολύ γρήγορα. Αυτό υποδηλώνει, όμως, μια ευαισθησία στην ανάπτυξη και στον χειρισμό των διαδικασιών που εμπλέκονται στην κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης. Ακόμη και αν δεχτούμε ότι οι φωνολογικές δυσκολίες στην προσχολική ηλικία σχετίζονται με την εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών αργότερα, σύμφωνα με τον Rutter<sup>106</sup>, οι Μαθησιακές Δυσκολίες θα είναι ήπιας σοβαρότητας και θα έχουν καλή πρόγνωση, μια και η εκδήλωση των δυσκολιών στην προσχολική ηλικία αφορούσε μόνο την κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος της μητρικής γλώσσας.

Τα ποσοστά για την διαταραχή του ρυθμού ομιλίας (1%) συμφωνούν με τα διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα (APA 1994). Οι σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των παιδιών που τραυλίζουν μπορούν να αποφευχθούν, αν ακολουθηθεί κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης στην προσχολική ηλικία.

Η εμπλοκή των γονέων στην αντιμετώπιση του τραυλισμού κατά την προσχολική έχει αποδειχθεί από σχετικές έρευνες ως ιδιαίτερα σημαντική. Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η συμπεριφορά των γονέων και ο τρόπος

---

<sup>103</sup> Goodyer (2000), σσ. 65-71.

<sup>104</sup> Fergusson – Lynskey (1997), σσ. 132-140.

<sup>105</sup> Stackhouse (2000), σσ. 324-332.

<sup>106</sup> Rutter (2000), σσ. 252-260.

αλληλεπίδρασης με το παιδί που τραυλίζει μπορεί να βελτιώσουν το ρυθμό ομιλίας του παιδιού μέχρι και σε σημείο ολοκληρωτικής εξάλειψης του προβλήματος.<sup>107</sup>

Ευρήματα για τη δοκιμασία λεξιλογίου δείχνουν ότι υπάρχει κάποια μικρή διαφορά σχετικά με την απόδοση στη δοκιμασία μεταξύ των ελληνόπουλων και του αγγλόφωνου. Παρόλο που δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, το εύρημα αυτό θα μπορούσε να οφείλεται σε πολιτισμικά στοιχεία ή και στο μικρό μέγεθος του δείγματος της παρούσας έρευνας.

Το εύρημα σχετικά με την επίδραση του φύλου στην ανάπτυξη του λεξιλογίου δεν είναι συμβατό με πρόσφατα ευρήματα ερευνών, οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με παλαιότερες βιολογικές θεωρίες για διαφορετικό προφίλ ανάπτυξης αγοριών και κοριτσιών εξαιτίας ορμονικών διαφορών.<sup>108</sup>

Το ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες στη φωνολογία (23,6% αγόρια και 18,9% κορίτσια) ή χαμηλό λεξιλόγιο (5% αγόρια και 5,3% κορίτσια) στην παρούσα έρευνα φανερώνουν ότι η συχνότητα εμφάνισης των διαταραχών αυτών στα δύο φύλα είναι παρόμοιες. Και άλλες πρόσφατες έρευνες έχουν καταλήξει σε παρόμοια συμπεράσματα, ότι, δηλαδή, δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα φύλα ως προς την συχνότητα εμφάνισης Διαταραχών Λόγου και μάθησης. Η παλαιότερη πεποίθηση περί ύπαρξης διαφοράς, πιθανόν, να εξηγείται από την υπόθεση ότι τα αγόρια παραπέμπονται συχνότερα σε διαγνωστικές υπηρεσίες σε σχέση με τα κορίτσια, διότι συνυπάρχουν σ' αυτά μαζί με τις δυσκολίες και εντονότερες δυσκολίες στη συμπεριφορά και στο εύρος της προσοχής.<sup>109</sup>

Η θετική επίδραση του νηπιαγωγείου στο εύρος του λεξιλογίου υποστηρίζεται από έρευνες για το ολοήμερο νηπιαγωγείο, οι οποίες έδειξαν ότι τα παιδιά ολοήμερων νηπιαγωγείων παρουσιάζουν επαυξημένες ακαδημαϊκές ικανότητες αργότερα, ανεξαρτησία στη μάθηση, καλύτερη σχολική ετοιμότητα και μεγαλύτερη συμμετοχή στην τάξη, ικανότητες που έχουν άμεση σχέση με το λεκτικό αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών. Η αύξηση του λεξιλογίου με την ηλικιακή κατηγορία ήταν αναμενόμενη, αφού η σημασία της ηλικίας στην αύξηση του λεξιλογίου έχει υποστηριχθεί από σχετικές έρευνες και αφού το λεξιλόγιο αυξάνει και εμπλουτίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

---

<sup>107</sup> MacKay – Anderson (2002), σσ. 523-532.

<sup>108</sup> Bishop (1999), σσ. 202-206.

<sup>109</sup> Νικολόπουλος (20008), σσ. 122-151, 167-188, 235-268.

Σύμφωνα με τους Cole<sup>110</sup> και Topelberg & Shapiro<sup>111</sup>, παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση των λέξεων στα παιδιά είναι: οι εμπειρίες του παιδιού, το περιβάλλον και οι αλλαγές ή και οι ενέργειες που συμβαίνουν σε αυτό, το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιούνται οι λέξεις, το γονεϊκά μοντέλα χρήσης της γλώσσας, η ανταπόκριση του οικογενειακού περιβάλλοντος στις προσπάθειες επικοινωνίας του παιδιού, το διάβασμα και η συζήτηση παραμυθιών και παιδικών ιστοριών καθώς και η ποιότητα και η συχνότητα συζήτησης στο οικογενειακό περιβάλλον.

Η στατιστικά σημαντική γραμμική τάση με την εκπαίδευση του πατέρα σε σχέση με το λεξιλόγιο των παιδιών θα μπορούσε ίσως να εξηγηθεί από τους ρόλους των γονέων στην οικογένεια. Σε σχετικές έρευνες για τον τρόπο λειτουργίας της ελληνικής οικογένειας και την επίδραση των γονέων στην ανάπτυξη των παιδιών, φαίνεται ότι ο πατέρας επηρεάζει το πολιτισμικό επίπεδο των παιδιών, αφού η δική του μόρφωση και κατά συνέπεια το δικό του επάγγελμα είναι εκείνα που κατά κύριο λόγο καθορίζουν το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο της οικογένειας.<sup>112</sup>

Η περιοχή που κατοικούν σε συνδυασμό με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα μπορεί να ερμηνεύσει, πιθανόν, το διαφορετικό επίπεδο του λεξιλογίου, που φαίνεται να υπάρχει από τα αποτελέσματα στα παιδιά που κατοικούν στην κεντρική Θεσσαλονίκη. Σύμφωνα με τα στοιχεία της στατιστικής υπηρεσίας από την απογραφή του 1991, το 17% των ανδρών στο Δήμο Θεσσαλονίκης είναι απόφοιτοι Ανώτερης ή Ανώτατης εκπαίδευσης, το αντίστοιχο ποσοστό στην Δυτική Θεσσαλονίκη είναι 5,7% και στην Ανατολική 15%.

Η σχέση των φωνολογικών δυσκολιών με την ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι ιδιαίτερα ισχυρή, αφού για κάθε καινούργια λέξη την οποία μαθαίνει ένα παιδί πρέπει να διαμορφωθεί μια σχέση ανάμεσα στην φωνολογική αναπαράσταση της λέξης και την σημασία της. Η δυσκολία στην ανάπτυξη της φωνολογίας επηρεάζει την ανάπτυξη του λεξιλογίου, αφού η διαδικασία της φωνολογικής αναπαράστασης της λέξης δυσλειτουργεί.<sup>113</sup>

Τα παιδιά αυτών των ομάδων δεν μπορεί να θεωρηθούν ότι θα αναπτύξουν Μαθησιακές Δυσκολίες με την ένταξή τους στο σχολείο ή αργότερα, αλλά τα αποτελέσματα δηλώνουν ότι υπάρχει κάποια ανωριμότητα στις διαδικασίες του

---

<sup>110</sup> Cole (1982), σσ. 186-195.

<sup>111</sup> Topelberg – Shapiro (2000), σσ. 128-135.

<sup>112</sup> Κατσίλλης – Λώλου (1999), σσ. 360-374.

<sup>113</sup> Κατσίλλης – Λώλου (1999) Bishop (1999), σσ. 202-206.

προφορικού λόγου, που θα μπορούσε να επηρεάσει σε κάποιο βαθμό την σχολική τους απόδοση.

Σύμφωνα με την Stackhouse<sup>114</sup>, δεν υπάρχει καμία «μαγική» δοκιμασία που να μπορεί με σιγουριά να διαχωρίσει τα παιδιά που θα αντιμετωπίσουν προβλήματα στη σχολική τους απόδοση από τα άλλα, αλλά θα πρέπει με πολύ προσοχή να εστιαστούμε στα αναπτυξιακά σημάδια που εμπεριέχονται στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου (φωνολογία, ακουστική διάκριση, λεξιλόγιο), έτσι ώστε αυτά να μην υπολείπονται από τις αντίστοιχες δεξιότητες των συνομηλίκων. Ιδιαίτερης σημασίας, λοιπόν, αναδεικνύεται η πρόωμη παρέμβαση στις διαταραχές του προφορικού λόγου, αφού θα βοηθήσει στην κατάλληλη ανάπτυξη των περιοχών του λόγου που δυσλειτουργούν και θα δώσει ίσες ευκαιρίες για μάθηση και καλή σχολική απόδοση.

## **2.4 Η οριοθέτηση της Διαταραχής του Γραπτού και Προφορικού Λόγου**

Οι Clark & Clark<sup>115</sup> εξετάζει πώς οι άνθρωποι κατανοούν τον προφορικό και γραπτό λόγο (speech perception, comprehension process):

- 1) το φάσμα των επιδόσεων των ομιλητών όσον αφορά τη διαδικασία κατανόησης και αντίληψης πρώτιστα του προφορικού λόγου, πώς, δηλαδή, το άτομο ακούει το κωδικοποιημένο μήνυμα και αντιλαμβάνεται τους ήχους-φθόγγους που έχουν διακριτική λειτουργία (speech perception)
- 2) με ποιο τρόπο το άτομο κατανοεί τη σημασία των λέξεων που ακούει και πώς καθορίζεται η κάθε σημασία (lexical access)
- 3) πώς αναλύονται οι δομημένες γραμματικοσυντακτικά λέξεις που σχηματίζουν προτάσεις, ώστε να αποκρυπτογραφηθεί το νόημά τους (sentence processing) και
- 4) πώς γίνονται αντιληπτές και αναλύονται οι καθημερινές συνομιλίες (discourse analysis) και η διαδικασία κατανόησης του γραπτού λόγου (reading comprehension) ως συμπληρωματική στην ανθρώπινη επικοινωνία.

Όπως επισημαίνουν οι Clark και Clark:

---

<sup>114</sup> Κατσίλης – Λώλου (1999), Stackhouse (2000), σσ. 208-212.

<sup>115</sup> Clark & Clark (1977)

**α)** Παραγωγή λόγου (speech production). Η αξιολόγηση της διαδικασίας κατανόησης του ανθρώπινου λόγου αποδεικνύεται και αποβαίνει αισθητά πιο εύκολη από την προσέγγιση και ανάλυση της παραγωγής γλώσσας. Αυτό συμβαίνει επειδή η προσέγγιση της τελευταίας είναι δυνατή μονάχα μέσα από την εξέταση της γραμματικοσυντακτικής και σημασιολογικής ακρίβειας και ορθότητας του παραγόμενου λόγου σε αντιδιαστολή με την παραγωγή λαθών.

**β)** Απόκτηση λόγου (developmental psycholinguistics). Ο τρόπος απόκτησης και εξέλιξης αφενός της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά και αφετέρου κάποιας ξένης γλώσσας από τους ενήλικες ως δεύτερης γλώσσας.

**γ)** Βιολογική πλευρά της γλώσσας. Έρευνες για τη γλωσσική εξειδίκευση του εγκεφάλου και την επεξεργασία της γλώσσας από τις υπεύθυνες εγκεφαλικές περιοχές αποτελούν τη βάση για την επιμέρους επιλογή ψυχογλωσσολογικών προσεγγίσεων μέσα στο πλατύ φάσμα των νευρογλωσσολογικών (neurolinguistics).

Η γλώσσα ως πανανθρώπινο φαινόμενο διέπεται από τη δική της νομοτέλεια, ενέχει πληθώρα λειτουργιών, αποτελεί ένα ιδιαίτερα περίπλοκο και πολύπλοκο σύμπλεγμα και σύστημα συμπεριφοράς με τα δικά του χαρακτηριστικά και τις δικές του νόρμες.

## **A) Ορισμός της γλώσσας**

Ένα μωρό κλαίει για να δηλώσει ότι πεινάει. Μία μέλισσα «μιλάει χορεύοντας» για να πληροφορήσει τις άλλες πού υπάρχει γύρη. Ένας σκύλος γαβγίζει για να διώξει κάποιον ανεπιθύμητο.

Ασφαλώς καθεμιά επιδιώκει τη μεταφορά ενός μηνύματος. Γενικά αποδεκτή, ωστόσο, είναι η φράση π.χ. δεν πεινάω και πιστοποιείται ως γλώσσα, λόγος. Όλες οι μορφές χαρακτηρίζονται ως επικοινωνία με στόχο τη μεταβίβαση μιας πληροφορίας, αλλά ποια χαρακτηριστικά διαφοροποιούν το γλωσσικό από τα υπόλοιπα επικοινωνιακά συστήματα;

## **B) Διακριτικά χαρακτηριστικά της γλώσσας**

Η γλώσσα είναι ένα ιεραρχικά δομημένο σύστημα. Αυτό σημαίνει ότι τα δομικά της στοιχεία διακρίνονται σε μικρότερες ενότητες (πρώτου και δεύτερου βαθμού), οι οποίες με τη σειρά τους υφίστανται περαιτέρω ανάλυση.

Η ανθρώπινη γλώσσα ως επικοινωνιακό σύστημα χαρακτηρίζεται από ενδογενή, ατέρμονη δημιουργικότητα και πλαστικότητα, πράγμα που στερούνται τα υπόλοιπα συστήματα επικοινωνίας, όπως λόγου χάρη ο χορός των μελισσών ή τα πεπερασμένα φραστικά σχήματα των παπαγάλων. Καθώς ορίζει ο Chomsky<sup>116</sup>, η γλώσσα δεν είναι *corpus* (σώμα) δεδομένων και συγκεκριμένων προτάσεων, αλλά, αντιθέτως, αποτελεί ένα σύνολο προτάσεων που είναι άπειρες στον αριθμό.

Η δυνατότητα μιας γλώσσας να δημιουργεί άπειρες, πολυσχιδείς προτάσεις επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι χρησιμοποιούμε ως ομιλητές και κατανοούμε ως ακροατές συνεχώς νέες προτάσεις, τις οποίες δεν έχουμε ξανασυναντήσει ποτέ προηγουμένως. Το κεντρικό χαρακτηριστικό της γλώσσας, η δημιουργικότητα, το οποίο είχαν επισημάνει και άλλοι γλωσσολόγοι πριν από τον Chomsky, όπως οι Humboldt και Saussure, δεν υπάγεται στο σύνολο των λεκτικών δεδομένων, αλλά συνάγεται από τη διαίσθηση και την κρίση των ομιλητών, καθώς και από την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν σύμβολα (λέξεις) ως δομικά στοιχεία της γλώσσας που μιλούν.

Η ανθρώπινη γλώσσα κυριαρχείται και δομείται από δικούς της κανόνες, πρόκειται, δηλαδή, για ένα κανονικό, νομοτελειακό (κυριαρχούμενο από δικούς του κανόνες) σύστημα συμπεριφοράς. Ενώ δεν υπάρχει σωστός ή λάθος τρόπος γαβγίσματος, κλάματος κ.ο.κ., δομικοί κανόνες καθορίζουν και συγκεκριμενοποιούν τον τρόπο σύνδεσης και σύνταξης των φωνημάτων, μορφημάτων, λέξεων και προτάσεων στη γλώσσα. Ο Chomsky κάνει λόγο για ένα μηχανισμό που παράγει όλες τις γραμματικά αποδεκτές ακολουθίες μιας γλώσσας και καμιά παραγραμματική.

Αυθαίρετα αποκαλούμε το δέντρο στην ελληνική «*δέντρο*», στην αγγλική «*tree*», στη γερμανική «*Baum*» κ.λπ. Οι λέξεις κάθε γλώσσας αποτελούν σύμβολα, τα οποία από τη μία κωδικοποιούν ηχητικά την έννοια και από την άλλη συνενώνουν τα νοητικά χαρακτηριστικά της λέξης (δέντρο = κορμός, κλαδιά, φύλλα, αειθαλές, φυλλοβόλο, οπωροφόρο κ.τ.λ.).

---

<sup>116</sup> Chomsky (1968).



Η αυτονομία και αυθαιρετότητα της σύνταξης είναι αυτονομία κριτηρίων και ορισμού. Η σημασιολογία, αντίθετα, δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εντοπιστούν και να οριστούν οι κατηγορίες και οι κανόνες. Αυτό, βέβαια, παρατηρεί ο Chomsky, δε σημαίνει ότι η σύνταξη δε συμβάλλει στην κατανόηση του νοήματος μιας πρότασης. Το αντίθετο μάλιστα. Υπάρχουν περιγραφικοί μηχανισμοί που αποδεικνύονται απαραίτητοι για την τυπική περιγραφή της γλώσσας και συμβάλλουν ταυτόχρονα στην κατανόησή της. Αξιοσημείωτο είναι ότι όλες οι γλώσσες του κόσμου διαθέτουν τις συντακτικές κατηγορίες του ουσιαστικού και του ρήματος<sup>117</sup>. Ιδιότητες, χαρακτηριστικά και κατηγορίες που παρουσιάζονται σε όλες τις γλώσσες ονομάζονται γλωσσικές παγκοσμιότητες (linguistic universals).

Η δυνατότητα αφαίρεσης και κωδικοποίησης αφηρημένων εννοιών ή απόντων αντικειμένων μπορεί να καταγραφεί ως άλλο ένα διακριτικό χαρακτηριστικό της γλώσσας. Οι ομιλητές μιας γλώσσας διαθέτουν μέσω της γλώσσας τη δυνατότητα να συζητήσουν για αντικείμενα, πρόσωπα και πράξεις που δεν βρίσκονται στο οπτικό τους πεδίο, που τοποθετούνται ετεροχρονικά ή που αφορούν αφηρημένες έννοιες και σκέψεις.

Τα δεκαέξι χαρακτηριστικά της ανθρώπινης προφορικής γλώσσας που τη διακρίνουν από τα άλλα επικοινωνιακά συστήματα, σύμφωνα με τον Hocket.<sup>118</sup>

- 1) *Αρθρο-ακουστικό κανάλι*: επικοινωνία υφίσταται όταν ένας πομπός-ομιλητής μέσω ηχητικού καναλιού στέλνει μήνυμα (έναρθρος λόγος) σε ένα δέκτη-ακροατή (ακουστική πρόσληψη).
- 2) *Εκπεμπόμενη μετάδοση και κατευθυντήρια πρόσληψη*: το μήνυμα εκπέμπεται από την πλευρά του ομιλητή και κατευθύνεται προς τον αποδεκτή-ακροατή.
- 3) *Γρήγορη διαγραφή, εξαφάνιση*: κάποιος μιλάει, το ηχητικό μήνυμα μεταφέρεται γρήγορα και εξαφανίζεται, δεν είναι επομένως διαθέσιμο για περαιτέρω μελέτη.
- 4) *Μεταβλητότητα, αντικατάσταση των ρόλων*: ο ομιλητής εναλλάσσει το ρόλο του με αυτόν του ακροατή και αντίστροφα.
- 5) *Ολοκληρωτική ανατροφοδότηση*: ο ομιλητής μπορεί να έχει ολοκληρωτική πρόσβαση σε κάθε πληροφορία όσον αφορά τα λόγια του, και να τα τροποποιήσει.
- 6) *Σημασιολογική αμεταβλητότητα*: το ποσό της εκλυόμενης ηχητικής ενέργειας θεωρείται ασήμαντος παράγοντας και δεν αλλοιώνει το επικοινωνιακό

---

<sup>117</sup> Greenberg (1963).

<sup>118</sup> Hocket (1958), σ.122.

αποτέλεσμα. Είτε ψιθυρίζει κάποιος είτε φωνάζει, οι σημασίες των λέξεων παραμένουν αμετάβλητες.

- 7) *Σημαντικότητα-σημασία*: κάθε μήνυμα κατέχει και μεταφέρει το δικό του νόημα, το οποίο συνδέεται και αντανακλά τα εκάστοτε χαρακτηριστικά του κόσμου (αντικειμένου, ονόματος, γεγονότος κ.ο.κ.).
- 8) *Αυθαιρετότητα*: τα λεκτικά σύμβολα, η σημασία και η λειτουργία τους είναι αυθαίρετα, αν εξαιρεθούν οι ονοματοποιητικές λέξεις, ηχητικά το σημαίνουν δεν παρουσιάζει καμιά ομοιότητα με το σημαινόμενο.
- 9) *Διακριτικότητα*: το λεξιλόγιο αποτελείται από διακριτικές ξεχωριστές ενότητες-ομάδες.
- 10) *Αντικαταστασιμότητα-αφαίρεση*: το επικοινωνιακό σύστημα αναφέρεται σε πράγματα και γεγονότα απομακρυσμένα στο χώρο και στο χρόνο.
- 11) «*Ανοικτός*»: το γλωσσικό σύστημα δεν είναι κλειστό και περιορισμένο, έχει τη δυνατότητα επινόησης καινούργιων στοιχείων-μονάδων.
- 12) *Παράδοση και κληρονομιά*: η γλώσσα διδάσκεται, κληρονομείται, μεταδίδεται και μαθαίνεται.
- 13) *Δυαδικότητα του γλωσσικού σημείου*: συνδυασμοί μονάδων χωρίς νόημα αποκτούν σημασία, τόσο σε φωνητικό όσο και σε μορφολογικό, λεξιλογικό και προτασιακό επίπεδο.
- 14) *Παραποίηση-απόκρυψη της αλήθειας*: η γλώσσα παρέχει τη δυνατότητα ψεύδους και εξαπάτησης.
- 15) *Αντανάκλαση*: η γλώσσα επιτρέπει να γίνεται λόγος για το γλωσσικό σύστημα, παρέχοντας το κατάλληλο λεξιλόγιο και ορολογία (η λεγόμενη «*μεταγλώσσα*»).
- 16) *Δυνατότητα εκμάθησης*: κάθε ομιλητής μιας γλώσσας, πόσο μάλλον οι ειδικευμένοι δάσκαλοι, μπορούν να τη διδάξουν σε άλλους.

Η δυνατότητα δημιουργικότητας και νεοπλασίας της γλώσσας είναι εντυπωσιακή. Η γλώσσα υπόκειται σε πλήρη έλεγχο από τους χρήστες της και μας δίδει τη δυνατότητα να επικοινωνούμε με τον καθένα και για το καθετί, ανεξάρτητα από τη χωροχρονική διάσταση στην οποία βρισκόμαστε ή αναφερόμαστε, να δημιουργούμε νέες σκέψεις, να εμπνεόμαστε από και για καινούρια πράγματα.

Σύμφωνα με τον Chomsky<sup>119</sup>, ο λόγος δεν είναι πολιτισμική εφεύρεση, αλλά μέρος της γενετικής κληρονομιάς ή της εξελιγμένης βιολογίας του εγκεφάλου του

---

<sup>119</sup> Βλ. Chomsky (1972), σσ. 243-254.

Homo sapiens. Κάθε άνθρωπος κατέχει στον εγκέφαλό του ένα *νοητικό λεξικό* από σύμβολα (λέξεις) και μια *νοητική γραμματική* (συνδυαστικούς κανόνες σύνταξης των λέξεων). Με το σκεπτικό της γενετικής θεωρίας, εάν θεωρηθεί ότι η γνώση και κατοχή της γλώσσας βασίζεται, κυρίως, σε έμφυτες (a priori) και όχι σε διδαγμένες (a posteriori) καθολικές αρχές, τότε αναπόφευκτα η πολυπλοκότητα του νου δεν οφείλεται στη μάθηση, αλλά η μάθηση, προκύπτει από την πολυπλοκότητα και συνθετότητα του νου. Κατά συνέπεια, η γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί παράγωγο της σκέψης, με το οποίο αλληλεπιδρά.

## 2.5 Οι όροι της Διγλωσσίας

Η «διγλωσσία» ως όρος χρησιμοποιήθηκε στη βιβλιογραφία αρχικά από τον Ferguson<sup>120</sup>, για να χαρακτηρίσει μια συγκεκριμένη γλωσσική κατάσταση.

Η διγλωσσία ως όρος επικράτησε στην Κοινωνιογλωσσολογία και την Κοινωνιολογία, διευρύνθηκε, επεκτάθηκε στο σημασιολογικό του φάσμα και διαφοροποιήθηκε ως έννοια.<sup>121</sup>

Ο Ferguson δανείστηκε τον όρο «diglossie» από τη γαλλική γλώσσα. Δηλαδή, χρησιμοποιούνταν ήδη από τότε, για να εκφράσει ακριβώς αυτή την έννοια, ενώ στην αγγλική γλώσσα, όπως είχε διαπιστώσει ο ίδιος, για την έννοια αυτή της διγλωσσίας χρησιμοποιούνταν μέχρι τότε ο όρος «bilingualism». Το μοντέλο προσέγγισης μιας *διγλωσσικής κατάστασης* του Ferguson<sup>122</sup> ήταν η αφετηρία για μια σειρά εργασιών.<sup>123</sup> Ο Ferguson χρησιμοποιώντας, κυρίως, δομικά και λειτουργικά κριτήρια, προσδιόρισε τα οκτώ χαρακτηριστικά: λειτουργία, κύρος, λογοτεχνική ετερογένεια, κατάκτηση, τυποποίηση, σταθερότητα, γραμματική, λεξιλόγιο, αυτού του γλωσσολογικού φαινομένου μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων διγλωσσίας που εμφανίζονται στην *αραβική* (κλασική-αιγυπτιακή), στην *ελληνική* (καθαρεύουσα-δημοτική) και στην *ελβετογερμανική* (γερμανική-ελβετική).<sup>124</sup> Η διάκριση σε δύο ποικιλίες της ίδιας γλώσσας: στην υψηλή ποικιλία και την χαμηλή ποικιλία<sup>125</sup> υποστηρίζει ότι η μορφή

<sup>120</sup> Ferguson – Lynskey (1997), σσ. 155-161.

<sup>121</sup> Fishman (1999) σ. 58.

<sup>122</sup> Αν και στο μοντέλο αυτό, όπως πολύ σωστά παρατηρεί η Αραποπούλου (1996), υπάρχει μια στατικότητα (σ. 150).

<sup>123</sup> Κάκουρος – Μανιαδάκη (2002), σσ. 104-109.

<sup>124</sup> Σύμφωνα με τον Δημητρίου (1997), σ. 209, η κρεολή είναι η «μιγαδική γλώσσα της Αϊτής» που «...σχηματίστηκε από την πίεση της γαλλικής».

<sup>125</sup> Ferguson (1964), σ. 430. Βλ. ακόμη Γιαννουλοπούλου (1996), σ. 77· Αραποπούλου (1996), σ. 153.

της διγλωσσίας είναι ένα σταθερό φαινόμενο που πολλές φορές μπορεί να παραμείνει το λιγότερο μερικές εκατονταετίες σε μια γλωσσική κοινωνία.<sup>126</sup>

Ο Fishman<sup>127</sup> παρουσίασε τους συσχετισμούς που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ της «diglossie» και του «bilingualism» στις διάφορες γλωσσικές κοινωνίες και διεύρυνε την έννοια του όρου της διγλωσσίας. Σύμφωνα, λοιπόν με τον Fishman διγλωσσία σημαίνει ακόμη και η ελάχιστη χρήση γλώσσας μιας κοινωνίας<sup>128</sup>. Στην ελληνική βιβλιογραφία αποδίδεται με τον όρο *κοινωνική διγλωσσία* σε αντίθεση με την *ατομική διγλωσσία* που αποδίδεται με τον αγγλικό όρο bilingualism.<sup>129</sup>

Τέσσερις διαφορετικές καταστάσεις διακρίνει ο Fishman σε διάφορες κοινωνίες σε σχέση με την εμφάνιση της ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας: α) «Diglossia and Bilingualism», β) «Diglossia without Bilingualism», γ) «Bilingualism without Diglossia» και δ) «Neither Diglossia and Bilingualism».

Ο McLaughlin<sup>130</sup> προχώρησε σε μια διαφοροποίηση με βάση την ηλικία ανάμεσα:

— στην *ταυτόχρονη διγλωσσία* και

— τη *διαδοχική διγλωσσία*

Η ταυτόχρονη διγλωσσία ή *γνήσια διγλωσσία*<sup>131</sup>, αναπτύσσεται, όταν το παιδί έρχεται σε επαφή και με τις δυο γλώσσες ταυτόχρονα, αμέσως μετά τη γέννησή του.

Σε μελέτη<sup>132</sup> κατά την οποία εξετάστηκαν δίγλωσσα άτομα (γαλλικά – αγγλικά) με διάφορες μορφές διγλωσσίας<sup>133</sup>, διαπιστώθηκε η διαφοροποίηση, σύμφωνα με τον *τρόπο κατάκτησης* της δεύτερης γλώσσας, η οποία γίνεται μεταξύ:

- *φυσικής διγλωσσίας* ή «αποκτημένης» διγλωσσίας:<sup>134</sup> αναφέρεται στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με μητρικούς ομιλητές, χωρίς να υπάρχει παράλληλα φροντιστηριακό μάθημα στη δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα, ο όρος *κατευθυνόμενη διγλωσσία* ή *σχολική/τεχνητή διγλωσσία*, αναφέρεται στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής μάθησης, π.χ. υπό τη μορφή ενός φροντιστηριακού ή σχολικού μαθήματος.

---

<sup>126</sup> Roman (1989), σ. 35

<sup>127</sup> Fishman (1999) σ. 99.

<sup>128</sup> Kalekin- Fishman – Eden (2003).

<sup>129</sup> Δαμανάκης (1998), σ. 91

<sup>130</sup> McLaughlin (1995).

<sup>131</sup> «genuine Zweisprachigkeit» Magiste, 1988, σ. 33

<sup>132</sup> Genessee et al. (1978), σσ. 255-267.

<sup>133</sup> Αυτόθι, σ. 10.

<sup>134</sup> Anders (1990), σ. 30.

- *πολιτισμικής διγλωσσίας*:<sup>135</sup> ο όρος χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία και ως *τεχνητή, κατευθυνόμενη* ή ακόμη *σχολική διγλωσσία*.

Κατά τη διαφοροποίηση του τρόπου κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας ο Anders<sup>136</sup> διακρίνει ως «αποκτημένη» διγλωσσία τη μορφή αυτής της διγλωσσίας που υπάρχει φυσική κατάκτηση της διγλωσσίας και «κατακτημένη» διγλωσσία, όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτάται μέσω μαθήματος ή άλλων τεχνητών μεθόδων.

Υπάρχει μια διαφοροποίηση στους βασικούς στόχους της διαδικασίας της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.<sup>137</sup> Στη *φυσική διγλωσσία* στόχος είναι η αλληλοκατανόηση και η άμεση επικοινωνία με άτομα μιας άλλης γλωσσικής ομάδας, χωρίς να δίνεται βαρύτητα στην αλάνθαστη απόκτηση της γλωσσικής ικανότητας. Στην *κατευθυνόμενη*, όμως, διγλωσσία ο στόχος της άμεσης επικοινωνίας με τα άτομα της άλλης γλωσσικής ομάδας μένει απροσδιόριστος, ενώ κύριος προσανατολισμός είναι η αλάνθαστη κατοχή της δεύτερης αυτής γλώσσας.

Πολλοί συγγραφείς αμφισβητούν το διαχωρισμό της διγλωσσίας σε φυσική και κατευθυνόμενη, γιατί τα όρια διαφοροποίησης δεν είναι τις περισσότερες φορές ξεκάθαρα.<sup>138</sup> Ο Uriel Weinreich<sup>139</sup> πραγματοποίησε μια διαφοροποίηση με βασικό κριτήριο το σύνδεσμο, που υπάρχει ανάμεσα στα γλωσσικά σύμβολα και στις σημασιολογικές έννοιες, δηλαδή, στη σχέση που υπάρχει μεταξύ του εσωτερικού και του ενεργητικού λεξιλογίου.

Τρεις είναι οι τύποι που προτείνονται από τον Weinreich:<sup>140</sup>

- *συντονισμένη διγλωσσία* (coordinate): σε αυτή τη μορφή διγλωσσίας τα γλωσσικά σύμβολα και η αντίστοιχη εννοιολογική σημασία τους απομνημονεύονται ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες, δηλαδή, η λέξη *τραπέζι* και η λέξη *Tisch* είναι συνδεδεμένες η κάθε μία ξεχωριστά με την αντίστοιχη σημασιολογική έννοια. Σε αυτή την περίπτωση, το δίγλωσσο άτομο έχει κατακτήσει τις δύο γλώσσες σε δύο ξεχωριστούς κοινωνικούς χώρους και γι' αυτό και έχουν αναπτυχθεί δύο διαφορετικά και ξεχωριστά γλωσσικά σημασιολογικά συστήματα.
- *συνθετική διγλωσσία* (compound) : Στη *συνθετική διγλωσσία*<sup>141</sup> τα γλωσσικά σύμβολα, δηλαδή οι λέξεις και στις δύο γλώσσες, συγκρατούνται ξεχωριστά, όχι,

<sup>135</sup> Skutnabb-Kangas – Toukomma (1976), σ. 12.

<sup>136</sup> Αυτόθι, σ. 12.

<sup>137</sup> Schönplflug (1977).

<sup>138</sup> Graf (1987), σσ. 185-197.

<sup>139</sup> Weinreich (1964), σσ. 485-494.

<sup>140</sup> Αυτόθι, σσ. 485-494.

όμως, η σημασία τους. Στην περίπτωση αυτή, το δίγλωσσο αυτό άτομο έχει αναπτύξει ένα εσωτερικό, σημασιολογικό, γλωσσικό σύστημα, το οποίο έχει συνδέσει με συγκεκριμένα, διαφορετικά για την κάθε γλώσσα, γλωσσικά σύμβολα<sup>142</sup>. Σύμφωνα με τη γλώσσα που λαμβάνει μέρος η επικοινωνία, το άτομο χρησιμοποιεί τον αντίστοιχο συμβολικό κώδικα. Αυτός ο τύπος διγλωσσίας δημιουργείται, όταν στο άμεσο περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι δύο γλώσσες από το ίδιο άτομο στην ίδια κατάσταση. Θεωρητικά είναι δυνατό να έχει ένα άτομο συντονισμένη διγλωσσία στο σημασιολογικό και συντακτικό γλωσσικό επίπεδο και συνθετική διγλωσσία στο φωνολογικό επίπεδο.<sup>143</sup>

- *εξαρτημένη διγλωσσία* (subordinate): είναι, συνήθως, το αποτέλεσμα της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια συνήθως του σχολικού μαθήματος με τη βοήθεια μιας ήδη κατακτημένης γλώσσας. Σύμφωνα με τον Baetens Beardsmore<sup>144</sup>, είναι πιθανό, στην εξαρτημένη διγλωσσία, να παρουσιάζονται στη δεύτερη γλώσσα δομικά στοιχεία της πρώτης γλώσσας που οφείλονται σε παρεμβολές (Interferenzen).

Έρευνα, διαφοροποιημένη από αυτή του Weinreich, γίνεται και από τους Erwin και Osgood<sup>145</sup>, οι οποίοι στηριζόμενοι σε βασικές θέσεις της ψυχολογίας της μάθησης κατατάσσουν τη διγλωσσία σε δύο τύπους:<sup>146</sup>

- στην *ατομική διγλωσσία*, (individuelle Zweisprachigkeit): περιγράφεται η διγλωσσία μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων που ζουν σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον. Η ατομική διγλωσσία συμπεριλαμβάνει τις περιπτώσεις της διγλωσσίας του ενός ατόμου, της μιας οικογένειας ή μιας ομάδας μειονότητας σε μια χώρα υποδοχής, όπως αυτή των Αλβανών στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τη Σέλλα-Μάζη<sup>147</sup>, «η ατομική διγλωσσία βιώνεται ως εμπειρία η οποία εμπλουτίζει και διευκολύνει την καλύτερη φύση των γλωσσών και ωθεί στη βαθύτερη γνώση διαφορετικών πολιτισμών».

---

<sup>141</sup> Σύμφωνα με τον Δημητρίου (1997), σύνθετη διγλωσσία υπάρχει στα άτομα που «χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, αλλά σκέπτονται μόνο στη μία. Η δεύτερη γλώσσα μεταφράζεται από το σημασιολογικό και λεξιλογικό πλαίσιο της πρώτης» (σ. 298).

<sup>142</sup> Paradis (1977), σ. 94.

<sup>143</sup> Paradis (1997), σ. 96.

<sup>144</sup> Beardsmore (1986).

<sup>145</sup> Erwin και Osgood (1954).

<sup>146</sup> Οι ίδιοι ξεχωρίζουν ανάμεσα σε δύο γλωσσικά συστήματα: σε «compound» και «coordinate Languages systems», σ. 139.

<sup>147</sup> Σέλλα-Μάζη (1999), σ. 352.

- τη *συλλογική ή κοινωνική διγλωσσία* (kollektive/soziale Zweisprachigkeit): Η *συλλογική ή κοινωνική διγλωσσία*<sup>148</sup> αναφέρεται στη γλωσσική υπόσταση μιας κοινωνίας στην οποία επικρατεί η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών. Ο Μήτσης<sup>149</sup> ισχυρίζεται ότι τις περισσότερες φορές διαπιστώνεται ένας λειτουργικός διαχωρισμός μεταξύ των δύο γλωσσών ή των δύο μορφών της ίδιας γλώσσας, δηλαδή η κάθε γλώσσα χρησιμοποιείται για διαφορετικούς στόχους<sup>150</sup>: άλλη γλώσσα ομιλείται στο σπίτι ή μεταξύ των γειτόνων και άλλη στις διάφορες κρατικές υπηρεσίες.

Σύμφωνα με τον Μήτση διακρίνονται τρεις μορφές κοινωνικής διγλωσσίας: στην πρώτη μορφή ομιλούνται δύο διαφορετικές γλώσσες από δύο διαφορετικές ομάδες που ζουν στην ίδια κοινότητα. Η δεύτερη μορφή συμπεριλαμβάνει την περίπτωση κατά την οποία όλα τα μέλη μιας κοινωνίας είναι δίγλωσσα, κατέχουν δηλαδή δύο γλωσσικούς κώδικες, οι οποίοι χρησιμοποιούνται μέσα στην κοινότητα στην οποία ζουν. Στην τρίτη μορφή συγκαταλέγονται οι κοινωνίες στις οποίες μία ομάδα μιας κοινωνίας είναι μονόγλωσση, ενώ μία άλλη είναι δίγλωσση<sup>151</sup>.

Συλλογική διγλωσσία συναντάται στην Ελβετία (ελβετογερμανικά-γερμανικά), σε χώρες της Αφρικής και της Ασίας που παλαιότερα υπήρξαν αποικίες ευρωπαϊκών χωρών, ή στη Δυτική Θράκη<sup>152</sup> (ελληνικά-τουρκικά).

Ακόμη ενδιαφέρουσα και πολύ σημαντική είναι η διάκριση της διγλωσσίας που γίνεται από την Paulston<sup>153</sup> σε:

- *ελιτίστικη διγλωσσία*<sup>154</sup>, υπάρχει, όταν ένα άτομο μαθαίνει εκτός από τη μητρική του και μια άλλη γλώσσα ή άλλες γλώσσες. Αυτό μπορεί να συμβεί γιατί στο κοινωνικό περιβάλλον που ζει το άτομο αποτελεί στοιχείο μόρφωσης και πολιτισμού, του δίνει τη δυνατότητα επικοινωνίας και με τους μητρικούς ομιλητές αυτής της γλώσσας, καθώς να συνδέεται άμεσα με επαγγελματικούς

<sup>148</sup> Ο Μήτσης (1997), τονίζοντας τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ της κοινωνικής διγλωσσίας (Societal bilingualism) και της γλωσσικής διμορφίας (diglossie), υποστηρίζει ότι «...πρόκειται για δύο διαφορετικής φύσεως γλωσσικά φαινόμενα τα οποία παρ' όλα αυτά, έχουν και τα δύο κοινωνική υφή και χαρακτηρίζουν γλωσσικές κοινότητες/ομάδες» (σ. 32).

<sup>149</sup> Μήτσης (1997), σ. 33.

<sup>150</sup> Ferguson (1964), σ. 431

<sup>151</sup> Μήτσης (1997), σ. 34.

<sup>152</sup> Η Σέλλα-Μάζη παρατηρεί ότι τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται ότι αποφεύγεται η χρήση του όρου «μειονότητα» και αντί αυτού χρησιμοποιούνται οι όροι «εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές, πολιτιστικές, γλωσσικές και φυλετικές ομάδες» (σ. 353).

<sup>153</sup> Paulston (2003) σ.107.

<sup>154</sup> Η μεταφορά του όρου «elitist» στην ελληνική γλώσσα θα μπορούσε να γίνει και με τον ελληνικό όρο «αριστοκρατική».

στόχους που έχει θέσει το άτομο ή να θεωρείται αυτό ως μια ενδιαφέρουσα εμπειρία.

- *λαϊκή διγλωσσία* έχουν εκείνα τα άτομα που αναγκάζονται να κατακτήσουν μια δεύτερη γλώσσα για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και απαιτήσεις της καθημερινής ζωής τους.

Το φαινόμενο δε αντικατάστασης της μητρικής γλώσσας με τη γλώσσα της πλειονότητας στους περισσότερους τομείς της καθημερινής γλωσσικής επικοινωνίας με το περιβάλλον, που στη διεθνή βιβλιογραφία είναι γνωστό ως «Glottofagie»<sup>155</sup>, εμφανίζεται συχνότερα σε αποδήμους πληθυσμούς από ό,τι σε πληθυσμούς γλωσσικών μειονοτήτων.

Ο Cropley, αναφέρει ότι με αυτό τον τρόπο η μητρική γλώσσα «καταπίνεται» από τη δεύτερη γλώσσα. Οι παράγοντες στους οποίους οφείλεται αυτή η γλωσσική διαδικασία είναι κυρίως κοινωνικοί και πολιτιστικοί.<sup>156</sup>

Η ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη ονομάζεται και *δίγλωσση πρώτη γλωσσική ανάπτυξη*<sup>157</sup> ή *διγλωσσική ανάπτυξη*. Είναι οι περιπτώσεις των μαθητών που, ήδη από τη γέννησή τους, μεγαλώνουν με δύο ή τρεις γλώσσες και μέσω αυτών των γλωσσών πραγματοποιείται η όλη ανάπτυξη (γνωστική, συναισθηματική), καθώς επίσης και η κοινωνικοποίησή τους.

Σύμφωνα με την Hoffmann<sup>158</sup>, υπάρχουν πέντε διαφορετικές τακτικές μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί μια ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη όπως:

- 1<sup>η</sup>: *Το παιδί ανήκει σε μια δίγλωσση οικογένεια,*
- 2<sup>η</sup>: *Οι γονείς του παιδιού είναι μετανάστες σε μια ξένη χώρα,*
- 3<sup>η</sup>: *Οι γονείς του παιδιού αποδήμησαν για πάντα από την πατρίδα τους,*
- 4<sup>η</sup>: *Το παιδί έχει συνεχή επαφή με άλλη γλωσσική ομάδα της πολυγλωσσικής κοινωνίας στην οποία ζει,*
- 5<sup>η</sup>: *Το παιδί φοιτά σε ένα δίγλωσσο παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο ή σχολείο.*

Σε πολλές επιστημονικές μελέτες έχει επικρατήσει η θέση του McLaughlin<sup>159</sup>, ο οποίος πιστεύει ότι το παιδί μέχρι τα τρία του χρόνια έχει, συνήθως, αποκτήσει τις βάσεις της γλωσσικής ικανότητας στη μητρική γλώσσα.

<sup>155</sup> Calvet (1974), σσ. 425-432.

<sup>156</sup> Περισσότερες και πιο λεπτομερειακές πληροφορίες παρουσιάζονται στο Cropley (1984), σ. 188.

<sup>157</sup> Bilinguale Erstspracherwerb, Klein, σ. 16.

<sup>158</sup> Hoffmann (1991).

<sup>159</sup> McLaughlin (1995).



Επεκτείνοντας τη θεωρία του McLaughlin ο Klein<sup>160</sup> ονομάζει την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας από την ηλικία των τριών ετών μέχρι την εφηβεία *δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη κατά την παιδική ηλικία* και την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας που πραγματοποιείται μετά την εφηβεία, δηλαδή στους ενήλικες, *δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη στους ενήλικες*. Από κοινωνιογλωσσολόγους προτείνεται μια συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση της «παγκόσμιας» ομάδας των δίγλωσσων ατόμων μέσω κοινωνικών κυρίως παραγόντων κατατάσσοντας τα δίγλωσσα άτομα σε τέσσερις ομάδες, δίγλωσσων ατόμων:<sup>161</sup>

- 1) *Δίγλωσσοι μαθητές της ελίτ*, είναι, συνήθως, παιδιά οικογενειών της ανώτερης τάξης, που πολλές φορές για επαγγελματικούς λόγους αναγκάζονται να αλλάζουν τον τόπο διαμονής (π.χ. παιδιά διπλωματών).
- 2) *Δίγλωσσοι μαθητές γλωσσικών πλειονοτήτων*, είναι μαθητές που φοιτούν σε δίγλωσσα κολέγια του εσωτερικού και μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα, δείγμα ευρύτερης μόρφωσης ή δυνατοτήτων καλύτερης επαγγελματικής αποκατάστασης. Σε αυτήν την περίπτωση παρατηρείται μια θετική ανάπτυξη τόσο της γλωσσικής όσο και της γνωστικής και συναισθηματικής ικανότητας των μαθητών αυτών.<sup>162</sup>
- 3) *Δίγλωσσοι μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων*, που αναγκάζονται να μάθουν τη γλώσσα της πλειονότητας της χώρας στην οποία ζουν. Η γλώσσα τους και ο δικός τους πολιτισμός δεν αναγνωρίζονται από το περιβάλλον. Αυτό δημιουργεί συναισθήματα κατωτερότητας σε όλη την ανάπτυξη των μαθητών με συνέπεια να υπάρχουν και προβλήματα στις σχολικές επιδόσεις τους.<sup>163</sup>
- 4) *Δίγλωσσοι μαθητές δίγλωσσων οικογενειών*, που από τη γέννησή τους μεγαλώνουν με δύο γλώσσες κι αυτό γιατί οι γονείς τους κατάγονται από δύο διαφορετικές χώρες και μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες. Παράδειγμα: Ο πατέρας είναι Έλληνας, η μητέρα Αγγλίδα και η οικογένεια ζει στη Γερμανία. Σ' αυτή την περίπτωση πρόκειται για τρίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη, η οποία, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία<sup>164</sup>, μπορεί να πραγματοποιηθεί με επιτυχία. Δίγλωσσα παιδιά δίγλωσσων οικογενειών επιβεβαιώνουν βιβλιογραφικά τις

---

<sup>160</sup> Klein (1984), σελ. 27.

<sup>161</sup> Hoffmann (1991), σ. 46.

<sup>162</sup> Paulston (1980), Swain – Barik (1987), σσ. 262-275.

<sup>163</sup> Skutnabb-Kangas – Toukomaa (1976), σσ. 160-182.

<sup>164</sup> Hoffmann (1991), σσ. 515-525.

περισσότερες φορές μία κανονική γλωσσική ανάπτυξη και στους δύο γλωσσικούς κώδικες.<sup>165</sup>

## 2.6 Η οριοθέτηση της «Διαπολιτισμικότητας»

Η λέξη πολιτισμός του όρου «διαπολιτισμικότητα» οριοθετεί άλλοτε με μία ευρύτερη έννοια και άλλοτε με μία στενότερη.<sup>166</sup> Για τους φιλοσόφους και ιστορικούς ο όρος «πολιτισμός» παραπέμπει στα παράγωγα της σκέψης και δράσης του μεμονωμένου ατόμου που έχουν ιδιαίτερη σπουδαιότητα και αξία, όπως για παράδειγμα, η τέχνη, η μουσική, κ.λπ., και στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.<sup>167</sup> Έτσι, η έννοια «πολιτισμός» περιλαμβάνει μια πολύ πλατιά περιοχή εκδηλώσεων της κοινότητας, από τις πιο «ασήμαντες» μέχρι τις πιο «αξιόλογες».<sup>168</sup>

Σε δημοσιεύσεις που εμφανίζονται στις ΗΠΑ και τον Καναδά στις αρχές της δεκαετίας του '70 γίνεται λόγος για *πολυπολιτισμικά μορφώματα* στις κοινωνίες. Στον Καναδά εκπονείται, κατά την ίδια χρονική περίοδο, ένα κρατικό πρόγραμμα «Πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης». Σχεδόν ταυτόχρονα εμφανίζονται οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» και στην Ευρώπη, στη Γαλλία, τη Γερμανία και τη Μ. Βρετανία, χωρίς όμως να ορίζεται με σαφήνεια ποιος όρος ανταποκρίνεται σε ποιο νόημα.<sup>169</sup>

Με τον όρο «διαπολιτισμικότητα» σηματοδοτείται μια πολυπολιτισμική κατάσταση με την έννοια της παράλληλης διαβίωσης ατόμων που κατάγονται από διάφορες εθνότητες, αλλά πολύ περισσότερο υποδηλώνεται συσχετισμός που αναπτύσσεται ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς σε μακροεπίπεδο.<sup>170</sup>

Επομένως η «διαπολιτισμικότητα» συνδέεται με την ανάπτυξη παιδαγωγικών<sup>171</sup>, πολιτισμικών και κοινωνικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργεί η μετανάστευση διαπολιτισμικής αγωγής. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν

---

<sup>165</sup> Volterra – Taeschner (1978), Kielhöfer – Jonekeit (1983), σσ. 464-478.

<sup>166</sup> Βλ. Δαμανάκης (1993), σσ. 32-43.

<sup>167</sup> Bantock (1984), σ. 23.

<sup>168</sup> Βλ. Greverus (1978), σσ. 27 κ.έ.

<sup>169</sup> Auernheimer (1990), σ. 20.

<sup>170</sup> Porcher (1989), σσ. 219-237.

<sup>171</sup> Hohman (1983), σσ. 4-8.

απορρέει αυτόματα από αυτή.<sup>172</sup> Ο Essinger θεωρεί ότι σε μια πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία, η απαιτούμενη παιδαγωγική λύση είναι η διαπολιτισμική αγωγή.<sup>173</sup>

Κατά τους Dickopp, Reich και Krueger-Potratz στον διαπολιτισμό η πρόθεση «δια» μπορεί να αναφέρεται: α) στην αναγκαιότητα διαμεσολάβησης της αγωγής μεταξύ των πολιτισμών για αμοιβαιότητα, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή, β) στην αποδοχή ότι μεταξύ των πολιτισμών υπάρχουν κοινά στοιχεία, τα οποία πρέπει να καλλιεργηθούν μέσω της αγωγής με την ανάπτυξη της αλληλεγγύης και γ) στην αναγκαιότητα μιας αγωγής που θα στηρίζεται σε αρχές κοινές παραδεκτές από όλους τους πολιτισμούς, και όχι στις πολιτισμικές διαφορές.<sup>174</sup>

Ορίζεται από το Reich η διαπολιτισμικότητα ως απάντηση στη σύγχρονη πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού, ενώ η Krueger-Potratz θεωρεί ότι η διαπολιτισμικότητα αντιπροσωπεύει τις παραδοσιακές και εθνοκεντρικές δομές της αγωγής, που ισχύουν ως αυτονόητες σε μια κοινωνία, χωρίς όμως να αντιστοιχούν στις υφιστάμενες συνθήκες της πολυπολιτισμικότητας που τη διακρίνει.<sup>175</sup>

Η διαπολιτισμική θεωρία έχει ως αφετηρία την ισοτιμία των πολιτισμών, προσπαθώντας να συμβάλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία ενώ δεν απευθύνεται μόνο στα μέλη των μειονοτήτων αλλά σ' όλα τα μέλη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.<sup>176</sup>

Κατά τον Taylor, μία κοινωνία χαρακτηρίζεται ως πολυπολιτισμική, εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μία πολιτισμικές κοινότητες που θέλουν να επιβιώσουν

Στην παιδαγωγική επιστήμη, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διαπολιτισμική αγωγή, δηλαδή σε μία σταδιακή προετοιμασία για τη μετάβαση από τον Εθνοπλουραλισμό<sup>177</sup> στο Μεγάλο Πολιτισμό.<sup>178</sup>

---

<sup>172</sup> Βλ. Δαμανάκης (1997), σσ. 42 κ. έ. Παπός (1995), σ. 215.

<sup>173</sup> Essinger – Ucar (1984), σ. 4.

<sup>174</sup> Dickopp (1984), σσ. 57 κ.έ.

<sup>175</sup> Βλ. Krueger-Potratz (1994), σ. 42.

<sup>176</sup> Krueger-Potratz (1994), σ. 42.

<sup>177</sup> Ο «Εθνοπλουραλισμός» ως έννοια καθιερώθηκε για πρώτη φορά από το γερμανό ερευνητή Henning Eichberg. Η τάση αντιμετώπισης του κάθε λαού σαν ιδιαίτερη «Αξία», η οποία πρέπει να διατηρηθεί ενάντια στις τάσεις ισοπέδωσης των λαών που εμφανίζονται στα πλαίσια της επερχόμενης παγκοσμιοποίησης. Για περισσότερα βλ. Eichberg (1978), σ.8.

<sup>178</sup> «Μεγάλος Πολιτισμός» ως έννοια αποδίδεται η μακροπρόθεσμη συνέπεια της πολυπολιτισμικότητας, κατά την οποία πολλά άτομα θα γεννιούνται από γονείς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, από διαφορετική φυλή, και θα ανατρέφονται με στοιχεία από διαφορετικούς

Ανάμεσα στον Εθνοπλουραλισμό και το Μεγάλο Πολιτισμό προβάλλει η δημιουργία ενός ενδιάμεσου σταδίου, που διέπεται από τη θέληση των πολιτών για τη διατήρηση των λαών και των παραδόσεων<sup>179</sup> με σκοπό να προκαθορίσει εντελώς διαφορετικά την εξέλιξη των πραγμάτων για τον Ένα Κόσμο του μέλλοντος (One World).<sup>180</sup>

Κατά τον Georgi, διακρίνονται τέσσερα μοντέλα πολυπολιτισμικών κοινωνιών:<sup>181</sup>

1) Κατά το *εθνοτικό πολυπολιτισμικό* μοντέλο η πολυπολιτισμική κοινωνία αποτελείται από το σύνολο των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, που απλώς, συμβιώνουν χωρίς να αναπτύσσουν μεταξύ τους σχέσεις.

2) Στο *φιλελεύθερο πολυπολιτισμικό* μοντέλο η πολυπολιτισμικότητα δεν αποτελεί δημόσια πολιτική υπόθεση, αλλά αφορά την ιδιωτική ζωή του κάθε ατόμου ξεχωριστά..

3) Το *αριστερό – φιλελεύθερο* πολυπολιτισμικό μοντέλο στηρίζεται στην αρχή της κριτικής των οικουμενικών αξιών του δυτικού πολιτισμού και υιοθετεί τις θέσεις του πολιτισμικού σχετικισμού.

4) Στο *κριτικό – αναστοχαστικό πολυπολιτισμικό* μοντέλο η ισότιμη αντιπροσώπευση των μειονοτικών ομάδων στο κυρίαρχο πολιτισμικό σύστημα γίνεται αποδεκτή.

Συνοψίζοντας, ο όρος πολυπολιτισμικότητα γίνεται αντιληπτός κυρίως ως αναλυτικός ενώ ο όρος διαπολιτισμικότητα ως κανονιστικός. Θα χρησιμοποιούμε, δηλαδή, τον όρο «διαπολιτισμική αγωγή» για να εκφράσουμε την αγωγή «ξένων» και «ντόπιων» μαθητών οι οποίοι φοιτούν στα Δημοτικά Σχολεία.

---

πολιτισμούς, αποτελούν τους αγγελοφόρους του κόσμου του μέλλοντος, όπου η υψηλότερη ανάπτυξη της ανθρωπότητας θα στηρίζεται στην ενοποίηση των φυλών μέσω της ανάμειξης των πολιτισμών. Για περισσότερα βλ. Wolfschlag (1991), σσ. 23 κ.έ.

<sup>179</sup> Schneider-Wohlfahrt (1998), σ. 164.

<sup>180</sup> Ο ομογενοποιημένος κόσμος του μέλλοντος, αναφέρεται από τους ερευνητές με την έκφραση «One World». Για περισσότερα βλ. Ulbrich *ό.π.*, σ. 10.

<sup>181</sup> Georgi (2001), σ. 74.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

## ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΕΣ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ

### 3.1 Περίληψη

Οι Διαταραχές Λόγου μπορεί να οφείλονται σε λειτουργικά ή οργανικά αίτια εγγενούς ή επίκτητης προέλευσης. Τα αίτια χωρίζονται σε 3 κατηγορίες:

α) Οργανικά αίτια

Σε αυτά ανήκουν παραμορφώσεις και βλάβες του γλωσσικού οργάνου (πηγούνι, γλώσσα, μύτη). Ελαττώματα στην ακοή ή στην όραση, συχνά, αποτελούν αιτία Διαταραχών του Λόγου. Μπορεί να δημιουργήσουν ολική καθυστέρηση στην εξέλιξη της γλώσσας. Παιδιά με νοητική καθυστέρηση χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μάθουν να προφέρουν τους φθόγγους ή να χρησιμοποιούν σωστά τη γλώσσα.

β) Ιδιοσυγκρασιακά αίτια

Μορφές Διαταραχών του Λόγου συνδέονται με κληρονομικούς παράγοντες. Σε ιδιοσυγκρασιακά αίτια οφείλεται η καθυστέρηση της αισθησιοκινητικής ωρίμανσης και η προδιάθεση για Διαταραχές του Λόγου.

γ) Ψυχολογικά και κοινωνικά αίτια

Το χαμηλό κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, ο μεγάλος αριθμός παιδιών, οι δυσμενείς οικονομικές συνθήκες, η έλλειψη κινήτρων, ενδιαφέροντος και ευκαιριών για διάβασμα ασκούν ανασταλτική επίδραση στην εξέλιξη του γλωσσικού οργάνου. Επίσης, Διαταραχές στο Λόγο συναντούμε εξαιτίας συναισθηματικών ή ψυχογενών αιτιών, κακών γλωσσικών προτύπων, υπερπροστασίας, αυστηρότητας των γονέων, υπερβολικών απαιτήσεων, ιδρυματισμού, παλινδρόμησης, άγχους κ.λπ.<sup>182</sup>

Οι περισσότερες γλωσσικές διαταραχές εντοπίζονται κατά την προσχολική ηλικία και ιδιαίτερα κατά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Το 3-5% των μαθητών

---

<sup>182</sup> Case (1984)· Wilson (1999), σσ. 216-226, 232-250.

που φοιτούν στο σχολείο παρουσιάζουν Διαταραχές του Λόγου και χρειάζονται ειδική θεραπευτική αγωγή. Περισσότερο ενδημούν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και εκδηλώνονται πιο συχνά στα αγόρια.<sup>183</sup>

## **3.2 Η παράμετρος της έννοιας της Διαταραχής του Λόγου και της ομιλίας**

### **3.2.1 Ιστορική αναδρομή**

Είναι άγνωστο πότε πρωτοεμφανίστηκαν στον ανθρώπινο πληθυσμό γλωσσικά προβλήματα, γλωσσικές διαταραχές κι αυτό οφείλεται στην έλλειψη γραπτών πηγών. Ωστόσο, ιστορικοί της ιατρικής έχουν εντοπίσει στοιχεία από παραστάσεις.

Ο G.E. Arlond<sup>184</sup> με την εξέταση κεραμικών αγγείων και προτομών, που προέρχονταν από το Αρχαίο Περού (10.000 π.Χ – 700 π.Χ.) και απεικόνιζαν συνήθειες της καθημερινής ζωής, νατουραλιστικές πράξεις και ενέργειες, καθώς και διάφορες παραστάσεις, όπως ακρωτηριασμούς, παραμορφώσεις προσώπων με αποκοπή μύτης ή και χειλέων, μίμηση εκφράσεων συγκίνησης, φωνητικές καταστάσεις, όπως γέλιο, κραυγή, σφύριγμα, διαπιστώνει το χάρισμα της παρατηρητικότητας των δημιουργών και τα θεωρεί σημαντικά στοιχεία, που αφορούν την παθολογία και φυσιολογία της φωνής και του λόγου.

Ο H. E. Sigerist<sup>185</sup> αναφέρει ως αρκετά διαδεδομένη μορφή θεραπείας την επωδή (γητειά) και τον εξορκισμό. Η αρχαιότερη γραπτή μαρτυρία από χετταϊκό κείμενο σφηνοειδούς γραφής του 1300 π.Χ. γλωσσικής διαταραχής είναι, κατά τον G. Kandler<sup>186</sup>, η απώλεια της φωνής και η «πάρεση», με επίπτωση στη χρήση του λόγου, του βασιλιά των Χετταίων Mursili. Σύμφωνα με το κείμενο, ο βασιλιάς τρόμαξε, ξαφνιάστηκε, από μια βροντή, «...τρόμαξε, και τότε ελαττώθηκε ο λόγος στο στόμα του και οι λέξεις έβγαιναν διακεκομμένα προς τα έξω...».<sup>187</sup>

<sup>183</sup> Κυπριωτάκης (1985), σσ. 193-227.

<sup>184</sup> Arlond (1950), Arlond (1959), In Svetluse Solarová 1983, σσ. 725-734.

<sup>185</sup> Sigerist (1963), In Svetluse Solarova, 1983, σσ. 810-825.

<sup>186</sup> Kandler, σσ. 444-459.

<sup>187</sup> Μετάφραση των Gotze – Peddersen (1956) In Svetluse Solarová 1983, σσ. 336-354.

Σημαντικές προσωπικότητες με διαταραχές στο λόγο, όπως για παράδειγμα ο Μωσής και ο προφήτης Ιερεμίας στην Παλαιά Διαθήκη. Ο ψυχολόγος L. Szondi<sup>188</sup> χαρακτηρίζει τον Μωσή τραυλό και άτομο με νευρωτικούς παροξυσμούς, Ο Ηρόδοτος<sup>189</sup> αναφέρει το Βάττο, γιο του Πολύμνηστου από τη Θήρα, το όνομα του οποίου έχει ιστορική-εννοιολογική σχέση με το χαρακτηρισμό που δόθηκε στον τραυλισμό ως Βατταρισμό. Άλλοι συγγραφείς αποδίδουν το Βατταρισμό στην ελληνική λέξη Βάτταρος που σήμαινε τραυλός.<sup>190</sup> Σε ό,τι αφορά το Βάττο, το Μαντείο των Δελφών, όταν ρωτήθηκε, έδωσε χρησμό σύμφωνα με τον οποίο, για να θεραπευθεί, θα έπρεπε να μεταναστεύσει στη Λιβύη. Αυτό σημαίνει αλλαγή περιβάλλοντος και ανακούφιση – απαλλαγή από τα προβλήματα και σκοτούρες, κάτι που συνάδει και με τις σημερινές απόψεις και θέσεις για τη θεραπεία του τραυλισμού.

Ιστορική αναφορά έχει σχέση με το γιο του Κροίσου, βασιλιά της Λυδίας, ο οποίος δεν μιλούσε. Η Πυθία είχε δώσει χρησμό, ότι θα μιλήσει. Ο χρησμός επαληθεύτηκε όταν, μετά την ήττα του Κροίσου στις Σάρδεις από τους Πέρσες (546 π.Χ.), ένας Πέρσης στρατιώτης όρμησε να σκοτώσει τον Κροίσο. Τότε ο άφωνος γιος του μίλησε για πρώτη φορά λέγοντας «άνθρωπε, μη σκοτώσεις τον Κροίσο». Αυτή ήταν η αφορμή για να ξεκινήσει να μιλά.<sup>191</sup> Μορφές θεραπείας μετά από βίωση τρομακτικών εμπειριών αναφέρονται και σήμερα.

Σύμφωνα με τον Πλούταρχο, ο ρήτορας Δημοσθένης, ο οποίος αδυνατούσε να προφέρει το «ρ», είχε αδύναμη φωνή και σύντομες αναπνοές. Για να αντιμετωπίσει το πρόβλημά του εφάρμοζε τεχνικές αυτοθεραπείας χρησιμοποιώντας βότσαλα, χαλίκια που τα έβαζε στο στόμα του κατά τη διάρκεια των γλωσσικών ασκήσεων, δίπλα στη θάλασσα και τον παφλασμό των κυμάτων. Θεωρώντας τη θάλασσα ίσως σαν «βοώντα λαό», προσπαθούσε μεγαλοφώνως να υπερβεί το γλωσσικό του πρόβλημα, όπως θα έκανε μπροστά στο ακροατήριο.

Ο Δημοσθένης χρησιμοποίησε πρώτος τη μέθοδο αυθυποβολής (Autosuggestive Methode) που είναι και σήμερα ευρύτερα γνωστή ως μια από τις μεθόδους θεραπείας του τραυλισμού.

Στην αρχαιότητα ο Αριστοτέλης, Ιπποκράτης (5<sup>ος</sup>-4<sup>ος</sup> π.Χ. αιώνας) και ο Γαληνός (2<sup>ος</sup> π.Χ. αιώνας) ασχολήθηκαν με το πρόβλημα της παραγωγής της φωνής και τις διαταραχές της, προσπαθώντας να δώσουν πιθανές εξηγήσεις.

<sup>188</sup> Szondi (1973), In Svetluse Solarová 1983, σσ. 283-290.

<sup>189</sup> In Svetluse Solarová 1983, σσ. 298-304.

<sup>190</sup> Dehnhard (1890), In Svetluse Solarová 1983, σσ. 155-164.

<sup>191</sup> Schulthess (1830), σσ. 272-285.

Χρησιμοποιούσαν θεραπείες κυρίως υγιεινής φύσης. Στη ρωμαϊκή εποχή αναπτύχθηκε ένα ιδιαίτερο επάγγελμα, ο «Φωνασκός», που λειτουργούσε κυρίως ως φωνητικό πρότυπο, εκτός από δάσκαλος της Ρητορικής<sup>192</sup>.

Κατά την περίοδο της Αναγέννησης (Renaissance) οι προσπάθειες της αρχαιότητας είναι επίκαιρες.

Στην περίοδο του Μεσαίωνα, κυκλοφορούν κυρίως θρησκευτικές παραδόσεις. Η σημαντικότερη αφορά τον ηγούμενο του Αγίου Γαληνού, Notker Balbulus (840-912 μ.Χ.), οι ύμνοι του οποίου θεωρήθηκαν κορυφαίοι. Οι γλωσσικές διαταραχές του πρέπει να ήταν εμφανείς, αφού, ο ίδιος είχε χαρακτηρίσει τον εαυτό του «Balbulus» (δηλ. τραυλό), κάτι σχετικό με τη λαγοστομία – λαγωχειλία, την ταχυλαλία και το βατταρισμό.<sup>193</sup>

Ο Panconcelli-Calzia<sup>194</sup> αναφέρει τέσσερις περιπτώσεις για αναζήτηση της πρωτογλώσσας μέσα από πειράματα που έγιναν κάτω από πρωτόγονες συνθήκες (Verwilderungsexperimente):

α) του Αιγύπτιου Φαραώ Ψαμμήτιχου (7ος π.Χ. αιώνας), β) του Γερμανού αυτοκράτορα Φρειδερίκου Β' (13ος μ.Χ. αιώνας), γ) του βασιλιά της Σκωτίας Ιάκωβου του Δ' (15ος αιώνας) και δ) του πρίγκιπα της Μογγολίας Akbar (16ος μ.Χ. αιώνας).

Στο πείραμα του Akbar, οι χειρονομίες των κωφών τροφών χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά ως σύστημα συνεννόησης και επικοινωνίας. Και, όπως οι κωφοί, έτσι και τα απομονωμένα άτομα, κατά την ανάπτυξή τους, αναπτύσσουν αντίστοιχο κώδικα επικοινωνίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι περισσότερες περιπτώσεις των «άγριων» παιδιών.<sup>195</sup>

Μετά την Αναγέννηση, οι γνώσεις που αφορούν τη γλώσσα και τις διαταραχές συνεχώς εμπλουτίζονται. Ο Ιερώνυμος, όπως ήδη αναφέραμε, δίδασκε ιατρική στη Μπολόνια, Πάδοβα και Πίζα και θεωρείται ο πρώτος επιστήμονας – συγγραφέας που ασχολήθηκε με τον κλάδο της Φωνιατρικής.<sup>196</sup> Στο βιβλίο για τον τραυλισμό συγκέντρωσε όσες γνώσεις είχε σχετικά με τις ασθένειες και τις γλωσσικές Διαταραχές παιδιών.

---

<sup>192</sup> Kudlien (1963), In Svetluse Solarová 1983, σσ. 179-189.

<sup>193</sup> Habermann (1967) In Svetluse Solarová 1983, σσ. 139-158.

<sup>194</sup> Panconelli-Calzia (1961), In Svetluse Solarová 1983, σσ. 56-67.

<sup>195</sup> Itard (1990), σσ. 69-77.

<sup>196</sup> Voight (1954), σσ. 125-131.



Ο Γερμανός Μαξιμιλιανός ο Α΄ για παράδειγμα, ενώ στη νεότητά του τραυλίζει, ως ενήλικας υπήρξε δεινός ρήτορας<sup>197</sup>. Ίσως ο πατέρας του ο Φρειδερίκος ο Γ΄ του παρείχε τέτοια μόρφωση, σε ποιότητα, που περιείχε και στοιχεία ορθοφωνίας και άλλων γλωσσικών ασκήσεων.

Πρώτος απ' όλους έκανε σαφή διαχωρισμό των όρων βραδυγλωσσία – δυσλαλία και Τραυλισμός, ο Ελβετός γιατρός R. Schulthess.<sup>198</sup>

Προσφορά στην άμβλυση – εξάλειψη των συμπτωμάτων που οφείλονταν σε Διαταραχές του Λόγου και της ομιλίας πρόσφερε η εξέλιξη του συστήματος διδασκαλίας και εκπαίδευσης των «κωφάλαων». Ήδη από το 16<sup>ο</sup> αιώνα σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης (Ισπανία, Αγγλία, Κάτω Χώρες) γίνεται διδασκαλία «κωφάλαων». Το πρώτο εκπαιδευτικό ίδρυμα για «κωφάλαους» που ιδρύθηκε ανάμεσα στο 1760 και 1770 από τον Charles Michel de L' Epee, η διδασκαλία γίνεται μεμονωμένα.<sup>199</sup>

Το «Ίνστιτούτο για άλαλους και για άλλα άτομα με προβλήματα λόγου» και έχει την υποστήριξη του κράτους. Μέχρι το 1830, στη Γερμανία, υπήρχαν 48 ιδρύματα με 820 μαθητές.<sup>200</sup>

Οι εκπαιδευτικοί αυτών των ιδρυμάτων δημοσίευσαν στο πρώτο μισό του 19ου αιώνα εγχειρίδια με κατευθυντήριες γραμμές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων λόγου κωφών και ακουόντων.

Ο ψυχίατρος Carl Wernicke (1848-1905) εντοπίζει το αισθητικό κέντρο (1874) και κάνει περιγραφή των διαδικασιών κατανόησης και λόγου σε σχέση με το όλο πλέγμα των νευρικών διεργασιών.<sup>201</sup>

Ο F. de Saussure<sup>202</sup> δίνει τη μορφή της σημερινής γλωσσολογίας (Linguistik ) χωρίζοντάς την σε γενική, συγκριτική και ειδική γλωσσολογία. Ο διαχωρισμός της Φωνητικής (Phonetik) σε φυσιολογικό (ιατρικό) και γλωσσολογικό κλάδο είναι η βάση για να αναπτυχθεί τόσο η λογοπαιδαγωγική (θεραπευτική της φωνής και της γλώσσας [λόγου]) όσο και η Γλωσσολογία. Με την περιγραφή της αναπνευστικής λειτουργίας, του σχηματισμού της φωνής, της ομιλίας και του λόγου σ' ένα διεθνές σύστημα, το IPA (από το 1886, IPA = International Phonetic Association), προέκυψε

---

<sup>197</sup> Schulthess (1830), σσ. 188-189.

<sup>198</sup> Αυτόθι, σσ. 141-150.

<sup>199</sup> Shumann (1940)· Orthmann (1980), σσ. 282-293.

<sup>200</sup> Heese (1945/55), In Svetluse Solarová 1983, σσ. 145-164.

<sup>201</sup> In Svetluse Solarová 1983, σσ. 132-149.

<sup>202</sup> Saussure (1916), In Svetluse Solarová 1983, σσ. 132-149.

η Εφαρμοσμένη Φωνητική που διευκόλυνε τη διάγνωση και θεραπεία των Διαταραχών του Λόγου.

### 3.2.2 Ο Λόγος του Παιδιού

Η ερμηνεία, που δίδει η *Γένεση* για την εξέλιξη της γλώσσας είναι η εξής: στην αρχή, όλοι οι άνθρωποι μιλούσαν την ίδια γλώσσα μέχρι τη στιγμή που τόλμησαν να ενωθούν, για να χτίσουν τον πύργο της Βαβέλ, έναν πύργο που θα έφτανε ως τον ουρανό. Για να μην το κατορθώσουν αυτό, ο Θεός επέφερε σύγχυση στη γλώσσα όλης της Γης, έτσι ώστε οι φυλές των ανθρώπων να μην καταλαβαίνουν η μία την ομιλία της άλλης. Είναι άγνωστο ποια ήταν αυτή η αρχική παγκόσμια γλώσσα.

Η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού:

α) περιλαμβάνει την καταγραφή αυθόρμητης γλωσσικής παραγωγής του παιδιού σε τακτά και τακτικά χρονικά διαστήματα (*διαμήκης προσέγγιση*). Αυτή η μέθοδος παρουσιάζει ορισμένες καθαρά πρακτικές δυσκολίες, κυρίως λόγω της ανάγκης που δημιουργείται για παρακολούθηση του παιδιού σε μακρύ χρονικό διάστημα. Συχνά πρόκειται για μελέτες βασισμένες στη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών των ίδιων των ερευνητών, και

β) διερευνώνται συγκεκριμένα θέματα της παιδικής γλώσσας σε ομάδες συνομήλικων παιδιών κάτω από καθορισμένες πειραματικές συνθήκες. Αυτή η μέθοδος αποδεικνύεται αφενός πρακτικά ευκολότερη και αφετέρου αντικειμενικότερη, δεδομένου ότι τα ίδια φαινόμενα μπορούν να παρατηρηθούν και να μελετηθούν σε πολλές και πολυάριθμες ομάδες παιδιών.

Η έρευνα της παιδικής γλώσσας στηριζόταν αποκλειστικά και μόνο σε προσωπικές αναφορές με τη μορφή ημερολογίου, όπου οι ερευνητές κατέγραφαν και περιέγραφαν τις γλωσσικές επιδόσεις των ίδιων τους των παιδιών. Ο Leopold<sup>203</sup> περιγράφει λεπτομερώς τη γλωσσική ανάπτυξη της δίγλωσσης κόρης του Hildegarde, με μητρικές γλώσσες την αγγλική και τη γερμανική.

Το πιο γνωστό περιστατικό είναι ο Victor, το *άγριο παιδί του Aveyron* (*wild boy of Aveyron*) (18ος αι.), που βρέθηκε στην αρχή της εφηβείας του παραμελημένος σε ένα δάσος από το Γάλλο γιατρό Itard.<sup>204</sup> Οι προσπάθειες του γιατρού να διδάξει τη

<sup>203</sup> Leopold (1948), σσ. 62-90.

<sup>204</sup> Lane (1976), σσ. 204-208.

γαλλική γλώσσα στο Victor δεν είχαν ανταπόκριση, ο οποίος τελικά κατάφερε να αρθρώσει τις λέξεις: *Θεός* και *γάλα*. Άλλο παράδειγμα παιδιού καταδικασμένου σε πλήρη απομόνωση αποτελεί η Genie, την οποία οι γονείς της απομόνωσαν το 1970 μέχρι τα 13 της χρόνια σε ένα δωμάτιο στο Λος Άντζελες χωρίς να της μιλούν καθόλου. Η Genie μετά από προσπάθειες κατόρθωσε να αποκτήσει ένα υποτυπώδες λεξιλόγιο, αλλά εξακολουθούσε να παρουσιάζει διαταραγμένη ομιλία, ιδιαίτερα στη σύνταξη.

Επομένως, συνάγεται ο προβληματισμός σχετικά με το ποια είναι η κατάλληλη χρονική περίοδος κατά την οποία τα παιδιά αποκτούν και κατακτούν τη μητρική τους γλώσσα. Καθίσταται προβληματική, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα περιστατικά

### 3.2.3 Γλωσσική προσέγγιση και φυσιολογία της γλώσσας

Η νέα θεώρηση της προσέγγισης της γλώσσας καθιέρωσε τη γενετική μετασχηματιστική γραμματική<sup>205</sup> και άλλαξε προσανατολισμό σχετικά με τη μελέτη της παιδικής γλώσσας, θεωρώντας πλέον κατηγορηματικά τον παιδικό λόγο ως ένα αυτόνομο κανονικό *γλωσσικό σύστημα* διαφορετικό από αυτό της γλώσσας των ενηλίκων, και όχι ως ένα αποκλίνον προϊόν μίμησής της.

Ο Brown (1973) τη δεκαετία του 1960 παρακολούθησε και μελέτησε εντατικά τη γλωσσική ανάπτυξη τριών αμερικανόφωνων παιδιών- του Adam, της Eve και της Sarah – σε ελεγχόμενες μακρόχρονες ψυχολογικές συνθήκες. Η έρευνά του εντάσσεται στα πλαίσια της εξελικτικής ψυχογλωσσολογίας. Ακολούθησαν και άλλες έρευνες, όπως των Braine (1963), Bloom (1970), Miller και Ervin (1964), Dale (1976), Oksaar (1987) κ.ά.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 επινοήθηκε στις Η.Π.Α. ένα σύστημα καταγραφής της παιδικής γλώσσας με δικό του τρόπο κωδικοποίησης σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, που ονομάστηκε Child Language Data Exchange System (CHILDES).<sup>206</sup> Το σύστημα αυτό επιτρέπει την πρόσβαση σε *κατά λέξη (sic)* συγκεκριμένα αποσπάσματα του παιδικού λόγου και την ταυτόχρονη ανταλλαγή απόψεων των μελετητών του.

<sup>205</sup> Chomsky (1957), Chomsky (1965), σσ. 135-138.

<sup>206</sup> MacWhinney – Snow (1985), σσ. 604-610.

Μια καινούρια μέθοδος μελέτης της ανάπτυξης της μεταγλωσσικής ικανότητας στην παιδική γλώσσα δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε τα τελευταία χρόνια με τη μορφή της συνέντευξης (interview). Οι απαντήσεις σε ερωτήσεις υποδηλώνουν τη γλωσσική και μεταγλωσσική αίσθηση και διαίσθηση ότι παιδιά ηλικίας μέχρι τριών ετών αναφέρουν ως αγαπημένη λέξη την *καραμέλα* ή το *γλειφιτζούρι*, εμπλέκοντας την επιθυμία με τη λεξιλογική σημασία, ενώ τα εξάχρονα παιδιά προτιμούν λέξεις όπως *αυτοκίνητο*, *θάλασσα* κ.ά. διακρίνοντας τις δύο λειτουργίες.<sup>207</sup>

Η ικανότητα του ανθρώπου να εκφράζει Λόγο με σωστό συντακτικό τρόπο τις σκέψεις και τη θέλησή του δηλώνει τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, τη δεξιότητα του ανθρώπου να κατακτήσει τη γραφή και την ανάγνωση. Η γλωσσική ικανότητα οφείλεται σε λειτουργίες του εγκεφάλου. Το κέντρο που είναι υπεύθυνο για τη λειτουργία του μηχανισμού παραγωγής της φωνής εδράζεται σε ορισμένο σημείο του ημισφαιρίου του εγκεφάλου. Από φυσιολογική άποψη, για την παραγωγή της φωνής είναι υπεύθυνες οι τρεις λειτουργίες: της αναπνοής, της φώνησης και της Άρθρωσης. Για τις λειτουργίες αυτές ενεργοποιείται ένας μηχανισμός μυϊκών συστολών ορισμένων οργάνων. Τα όργανα αυτά είναι:

- 1) Τα αναπνευστικά (πνεύμονες, βρόγχοι, τραχεία),
- 2) Η κυρίως φωνητική μηχανή (λάρυγγας, φωνητικές χορδές),
- 3) Η φαρυγγική, ρινική και στοματική κοιλότητα.

Η λειτουργία των παραπάνω οργάνων δεν προορίζεται αποκλειστικά για την παραγωγή της φωνής, αλλά έχουν και άλλες βιολογικές λειτουργίες, όπως π.χ. της αναπνοής.

Βλάβες τόσο εγκεφαλικές, όσο και στα όργανα ομιλίας, έχουν ως συνέπεια Διαταραχές στο Λόγο και την ομιλία. Οι δύο λειτουργίες τόσο του εγκεφάλου όσο και των φωνητικών οργάνων εξαρτώνται από μηχανισμούς ανατομικά διαφορετικούς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την πρόκληση βλαβών στις περιοχές αυτές.

Οι σπουδαιότερες λειτουργίες του εγκεφάλου είναι η γλώσσα, η όραση, η ακοή, η αισθητηριακή και η κινητική λειτουργία. Όλες αυτές οι λειτουργίες ονομάζονται πρωτογενείς εκτός από τη γλώσσα. Αυτή την κατέκτησε ο άνθρωπος, όταν ο εγκέφαλος είχε ήδη ολοκληρώσει το σύστημα λειτουργίας του. Οι πρωτογενείς λειτουργίες δεν εξαρτώνται μόνο από δομές του εγκεφάλου, αλλά έχουν και δικούς

---

<sup>207</sup> Βλ. Papandropoulou – Sinclair (1974), σσ. 344-348.

τους μηχανισμούς οργάνων. Λειτουργούν μηχανικά, δηλαδή ο άνθρωπος τις εκτελεί χωρίς να τις έχει μάθει.<sup>208</sup>

Αντιθέτως, οι δευτερεύουσες λειτουργίες χρειάζονται εκμάθηση και άσκηση. Σ' αυτές ανήκει και η γλώσσα. Οι νέες εγκεφαλικές λειτουργίες που δημιουργήθηκαν σχημάτισαν μια εγκεφαλική κυριαρχία, που για τους περισσότερους δεξιόχειρες είναι το αριστερό ημισφαίριο. Η δράση τους δεν είναι αποκλειστική, γιατί στον εγκέφαλο υπήρχαν ήδη τα εγκεφαλικά κέντρα που ήταν υπεύθυνα για κάποιες λειτουργίες και υπήρχαν και οι μηχανισμοί εκτέλεσης. Έτσι, αυτές προσαρμόστηκαν στις ήδη υπάρχουσες λειτουργίες που ήταν υπεύθυνες για την κίνηση, την ακοή, την όραση κ.λπ. Στην περίπτωση της γλώσσας βλέπουμε ότι η παραγωγή της εξαρτάται και από λειτουργίες, όπως της αναπνοής και της μάθησης. Η περιοχή της γλώσσας καταλαμβάνει την περιοχή της μεσαίας εγκεφαλικής αρτηρίας στο κυρίαρχο ημισφαίριο, όπου περιλαμβάνονται όλες οι λειτουργίες.

Για την παραγωγή φωνής είναι υπεύθυνες οι πυραμιδικές διακλαδώσεις που προχωρούν στους κάτω εγκεφαλικούς πυρήνες. Το πυραμιδικό σύστημα συνδέει την κινητική περιοχή του μεγάλου εγκεφάλου με το νωτιαίο μυελό και ξεκινάει από την κινητική ζώνη του μεγάλου εγκεφάλου και, ειδικά, από την πρόσθια κεντρική έλικα. Αν η κεντρική αυτή έλικα υποστεί κάποια βλάβη, αυτό σημαίνει ότι παραλύουν ορισμένοι μύες. Το κάτω τμήμα αυτής της έλικας αναλογεί στην ομιλία. Συνολικά, το σύστημα ομιλίας περιλαμβάνει περιοχές στον εγκέφαλο, στην πρόσθια κεντρική έλικα, πυραμιδικά τμήματα, τους κάτω εγκεφαλικούς πυρήνες και τα κινητικά νεύρα που φτάνουν στη γλώσσα, στα χείλη, στα μάγουλα, στο λάρυγγα και στο φάρυγγα. Το εξωπυραμιδικό σύστημα είναι και αυτό κινητικό σύστημα που βρίσκεται στο τέλος του ενδιάμεσου εγκεφάλου και στο μέσο εγκέφαλο.<sup>209</sup>

Στην πρώτη τους λειτουργία τα όργανα παραγωγής της φωνής δεν υπηρετούσαν αποκλειστικά το λόγο. Η αναπνοή και η λήψη τροφών ήταν δύο από τις λειτουργίες τους. Ο λάρυγγας, αρχικά, ήταν όργανο προστασίας των αναπνευστικών οδών, μετά ανέλαβε λειτουργία ως όργανο ομιλίας στα ανώτερα θηλαστικά. Στο λάρυγγα βρίσκονται ο θυρεοειδής και ο κρικοειδής χόνδρος. Οι φωνητικές χορδές είναι δύο πτυχές του βλεννογόνου του λάρυγγα. Η φωνή παράγεται όταν οι φωνητικές χορδές τεντώνονται εξαιτίας των φωνητικών μυών. Ο αέρας της εκπνοής φτάνει στο λάρυγγα μέσω μιας τραχείας και συναντά μέσω μιας τραχείας και συναντά

<sup>208</sup> Roberts – Hunter (2002), σσ. 561-572.

<sup>209</sup> Studdert-Kennedy (2002), σσ. 662-675.

τις φωνητικές χορδές. Οι μύες αυτοί σχηματίζουν τη γλωττίδα, το τριγωνικό άνοιγμα που σχηματίζεται από τις κινήσεις των φωνητικών χορδών. Κατά το τέντωμα των μυών οι φωνητικές χορδές πλησιάζουν η μία την άλλη και το άνοιγμα της γλωττίδας στενεύει. Ο αέρας της εκπνοής τις κάνει να πάλλονται, έτσι ανάλογα με τη θέση των φωνητικών χορδών παράγονται διαφορετικοί σε ένταση φωνητικοί τόνοι. Τυχόν διαταραχή της κανονικότητας των κραδασμών έχει σαν αποτέλεσμα η φωνή να ακούγεται τραχιά ή βραχνή.

Όταν τηρούνται οι φυσιολογικές προϋποθέσεις, που περιγράψαμε, η εκμάθηση της γλώσσας αποτελεί πλέον μια εξελικτική διαδικασία, κατά την οποία κατακτώνται τα δομικά της στοιχεία.<sup>210</sup>

### 3.3 Γλωσσική ανάπτυξη

#### 3.3.1 Στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης στη βρεφική ηλικία

Η γλωσσική ανάπτυξη κατά το πρώτο έτος της ηλικίας του παιδιού αποτελείται από τα εξής στάδια:

- 1) Άναρθρες κραυγές (κλάμα), 0-3 μηνών.

Η κυριότερη φωνητική παραγωγή του βρέφους στην περίοδο αυτή είναι το κλάμα. Αυτό αποτελεί τη μοναδική δυνατότητα έκφρασης, το μόνο μέσο που έχει το βρέφος για να επικοινωνεί με το περιβάλλον του. Με το κλάμα ασκούνται οι μύες που αργότερα θα εμπλακούν στην παραγωγή ήχου. Επίσης, μας δίνει μια πρώτη εικόνα του τονικού χρωματισμού του λόγου.<sup>211</sup>

- 2) Βάβισμα – ψέλλισμα, 4-5ος μήνας.

Τα λεγόμενα ψέλλισματα της περιόδου αυτής είναι μια εγγενής αντίδραση που σχετίζεται με τις ασκήσεις των φωνητικών οργάνων. Με τους φθόγγους που παράγει το παιδί δεν θέλει να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του, γι' αυτό τους επαναλαμβάνει και όταν είναι μόνο του (δευτερογενείς αντανακλαστικές αντιδράσεις<sup>212</sup>). Βαθμιαία αυξάνει ο αριθμός συμφώνων που παράγονται στο πίσω μέρος του στόματος.

- 3) Ιδιόρρυθμες λέξεις, 8ος μήνας.

<sup>210</sup> Thomas – Karmiloff-Smith (2002), σσ. 449-455.

<sup>211</sup> Παρασκευόπουλος (2005), σσ. 316-326.

<sup>212</sup> Piaget, σσ. 228-237.

Μετά τον έκτο μήνα, το παιδί αρχίζει να μιμείται την ομιλία των ενηλίκων, να παράγει ήχους, εκφωνήματα που λειτουργούν σαν προσωπικό λεξιλόγιο. Η γλωσσική αυτή παραγωγή ονομάζεται ηχολαλία και γίνεται κατανοητή από πρόσωπα που έρχονται σε επαφή με το παιδί. Η ικανότητα του παιδιού να μιμείται την ομιλία των μεγάλων δεν σχετίζεται μόνο με το αισθητήριο της ακοής, αλλά και με την ικανότητα προσανατολισμού στο χώρο και με την ικανότητα να παρατηρεί τις κινήσεις του προσώπου του συνομιλητή του. Επίσης, μπορεί να διακρίνει το ύψος και την ένταση της φωνής.<sup>213</sup>

#### 4) Μεμονωμένες λέξεις

Συμπληρώνοντας τον 12ο μήνα το παιδί κατανοεί μεγάλο μέρος της ομιλίας. Αυτό οφείλεται στην ακουστική του αντίληψη, στη γνωστική του ικανότητα και στη δυνατότητά του να ελέγχει τα όργανα ομιλίας του. Η φωνολογική παραγωγή του παιδιού την περίοδο αυτή συνίσταται σε σταθερές εκφράσεις που είναι οι πρώτες λέξεις. Είναι, κυρίως, μονοσύλλαβες και κοινές για όλες τις γλώσσες, γι' αυτό ονομάζονται αρχέτυπα πρότυπων λέξεων, π.χ. μαμά, μπαμπά.

Κατά τη φωνολογική εξέλιξη της γλώσσας, η κατανόηση προηγείται της παραγωγής. Ένα παιδί τριών ετών προφέρει 300 λέξεις και κατανοεί 1000, ενώ ένα παιδί έξι ετών χρησιμοποιεί 2500 και κατανοεί 6000. Βέβαια, πρέπει να τηρούνται οι βασικές προϋποθέσεις όπως: κατάλληλο πολιτιστικό-κοινωνικό περιβάλλον, κανονική νοημοσύνη κ.λπ.

Το πρώτο λεξιλόγιο του παιδιού αναφέρεται σε πράγματα του περιβάλλοντός του, σε κινητά αντικείμενα και σε πράξεις του ίδιου (νοητική ανάπτυξη: αισθητηριακή – κινητική κατά Piaget). Το παιδί 18 μηνών μαθαίνει τα σύμβολα (λέξεις) για πράγματα που ήδη ξέρει. Κάθε λέξη που χρησιμοποιεί έχει την έννοια μιας ελλειπτικής πρότασης (συγκριτικός λόγος). Το παιδί κατανοεί πολλά και εκφράζει λίγα. Στην κάθε λέξη δίνει και διαφορετική χροιά. Η τάση του παιδιού να μάθει τα συμβολική σημασία των λέξεων φανερώνει την ανάπτυξη των γνωστικών του ικανοτήτων, καθώς και την έμφυτη ανάγκη για σκέψη. Η περίοδος των ερωτήσεων (18ος μήνας) είναι αποφασιστική για τη διάγνωση καθυστέρησης της ομιλίας. Από το 18ο μήνα ξεκινά ο τηλεγραφικός λόγος. Το παιδί σχηματίζει

---

<sup>213</sup> Παρασκευόπουλος (1985), σσ. 255-267.

προτάσεις με ρήμα, επίθετο και ουσιαστικό. Δεν χρησιμοποιεί βοηθητικές λέξεις, αλλά μόνο λέξεις που δίνουν σημασία και νόημα στο λόγο του.<sup>214</sup>

Ορισμένοι επιστήμονες πιστεύουν ότι η γλώσσα είναι πρωταρχικά ήχος<sup>215</sup> ή ότι το μέσο της γλώσσας αποτελεί ο ήχος<sup>216</sup>, κάτι τέτοιο δεν ευσταθεί αναγκαστικά και απόλυτα στην ανθρώπινη επικοινωνία. Αναμφίβολα, το μεγαλύτερο ποσοστό των λέξεων και φράσεων *αρθρώνονται, είναι ομιλία, μιλιούνται*, και για τους περισσότερους ο προφορικός λόγος προΐσταται του γραπτού, ο οποίος αποτελεί δευτερογενές φαινόμενο.

Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι τα παιδιά πολύ νωρίς και με μεγάλη ευκολία μαθαίνουν να μιλούν, ενώ πολύ αργότερα και μόνο ύστερα από διαδικασία μάθησης μαθαίνουν να γράφουν. Υπό φυσιολογικές συνθήκες δεν υπάρχουν άνθρωποι που δεν μιλούν, ενώ δεν είναι σπάνιο πολλοί να μη γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση. Εξάλλου, ακόμη και σήμερα υπάρχουν ορισμένες εξωτικές κοινωνίες χωρίς γραφή, αλλά καμία κοινωνία χωρίς προφορική γλώσσα.

Πρώτος ο Ferdinand de Saussure, ο «πατέρας» της σύγχρονης γλωσσολογίας, το διάστημα 1906-1911 στη Γενεύη, όρισε ότι το περιεχόμενο του όρου γλώσσα (*langue*) προκύπτει από την αντιπαράθεσή του με τον όρο ομιλία (*parole*), ενώ και οι δύο όροι αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου πανανθρώπινου φαινομένου, της ικανότητας του λόγου (*langage*), που χαρακτηρίζει αποκλειστικά και μόνο τον άνθρωπο. Η γλώσσα συνιστά την κοινωνική πλευρά του λόγου, η ομιλία την ατομική. Η πρώτη έννοια (*langue*) παραπέμπει στο κοινωνικό σύνολο, στις κοινωνικές συμβάσεις, κατά συνέπεια στο ομοιογενές του λόγου, ενώ η δεύτερη (*parole*) εστιάζεται στο άτομο, στις ατομικές ιδιαιτερότητες και διαφοροποιήσεις, στο ετερογενές του λόγου. Η αλληλεξάρτηση των δύο αυτών όψεων συνοψίζεται από τον Saussure στα ακόλουθα: «*Η γλώσσα είναι ταυτόχρονα το όργανο και το προϊόν της ομιλίας*». Έτσι, η σύγχρονη γλωσσολογία μελετά αποκλειστικά τη γλώσσα, το σύστημα με τους κανόνες του, ενώ η *ψυχογλωσσολογία* ξεκινά την έρευνα από την ομιλία, την πραγμάτωση του συστήματος.<sup>217</sup>

Η νοηματική είναι γλώσσα, επειδή αποδίδει με το δικό της λογικό και αυτόνομο τρόπο τη νόηση, τις σκέψεις, τις κρίσεις, τους συλλογισμούς και τις απορίες των κωφών ανθρώπων. Κάθε νεύμα αποτελεί μια αυτόνομη μονάδα που

<sup>214</sup> Διεξοδική παρουσίαση της γλωσσικής ανάπτυξης – εξέλιξης. βλ. Δράκος (2002), σσ. 256-288.

<sup>215</sup> Dinneen (1967), σσ. 189-194.

<sup>216</sup> Bolinger – Sears (1981), σσ. 532-535.

<sup>217</sup> Πήτα (2003), σσ. 479-485.



συγκεκριμενοποιείται από αδιαίρετα διακριτικά στοιχεία (θέση, σχήμα, κίνηση κ.τ.λ.) τα οποία συνθέτουν μία πλήρη σημασία. Η απόδοση της πλήρους σημασίας κάθε νεύματος επιτελείται κατά τη στιγμή της πραγμάτωσης, της χρήσης του, και αποκωδικοποιείται μέσα από τα συμφραζόμενά του (context). Κάθε πραγματοποιημένο νεύμα κωδικοποιεί μια πλήρη νοητική διεργασία, την οποία συνδέει με την οπτική εικόνα (σύμβολο) που δημιουργούν τα χέρια.

Ο όρος *γλώσσα* υπό το ψυχολinguιστολογικό πρίσμα συμπεριλαμβάνει τη μελέτη και ανάλυση τόσο της συμβολικής προφορικής όσο και της εικονικής νοηματικής γλώσσας.

### ***A) Η ανάπτυξη της επικοινωνίας και του προφορικού Λόγου***

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου σε ένα παιδί αποτελεί μια μακροχρόνια, σταδιακή και πολυσύνθετη διαδικασία.<sup>218</sup> Η προσέγγιση της γνώσης αυτής της διαδικασίας είναι απαραίτητη για τη σωστή αντιμετώπιση των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και επικοινωνίας. Η εκμάθηση δε της γλώσσας προϋποθέτει την ανάπτυξη τεσσάρων αλληλοσχετιζόμενων συστημάτων ικανοτήτων:<sup>219</sup>

1) *Ικανότητα αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον*: Από την αρχή της γέννησής του το παιδί περνά από πολλαπλά στάδια επικοινωνίας, τα οποία δεν είναι μονοσήμαντα (με την έννοια ότι κατευθύνονται από την πλευρά των γονέων και του περιβάλλοντος προς το παιδί). Η επικοινωνία είναι αμφίδρομη και το παιδί μαθαίνει και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, συνθέτει, δοκιμάζει και δοκιμάζεται.

Στην ηλικία των 9 μηνών τα αποτελέσματα αυτής της συνεχούς διεργασίας φαίνονται πλέον καθαρά, καθώς το παιδί προσηλώνεται σε αντικείμενα που υπάρχουν στο περιβάλλον του και ταυτόχρονα παράγει ήχους που σκοπό έχουν να προκαλέσουν την ανταπόκριση από τα άτομα του περιβάλλοντός του, τα οποία τις περισσότερες φορές είναι οι γονείς του. Αυτή η αλληλεπίδραση παιδιού-γονέα προκαλεί νοηματικούς συνειρμούς και συσχετίσεις μεταξύ ήχων και αντικειμένων που προάγουν την ανάπτυξη της ομιλίας.

---

<sup>218</sup> Crystal (1997)· Mellon (2000)· Niparko – Kirk – Mellon – McConkey-Robbins – Tucci – Wilson (2000), σσ. 709-722· Rescorla – Mirak (1997)· Rice (1989), σσ. 658-680.

<sup>219</sup> Mellon (2000), σσ. 321-330.

Έως την ηλικία των 12 με 15 μηνών το παιδί έχει αναπτύξει μια σειρά φωνήσεων για επίκληση, παράκληση, ερωτήσεις, σχολιασμό και απαντήσεις κατά την επικοινωνία του με τους γονείς. Αυτή η δυναμική αλληλεπίδραση παιδιού-γονέα αντιπροσωπεύει ουσιαστικά μια διεργασία αποσαφήνισης και περαιτέρω βελτίωσης των ηχητικών-νοηματικών συσχετίσεων. Μεταξύ 2 με 4 ετών τα παιδιά είναι πλέον έμπειροι συνομιλητές με ανεπτυγμένες ικανότητες στρατηγικής του προφορικού Λόγου, αφού μπορούν να ξεκινήσουν ή να αναπαραγάγουν μια συζήτηση, να ζητήσουν επεξηγήσεις και να κάνουν διορθώσεις, όντας παράλληλα γνώστες των κανόνων συμπεριφοράς της κοινωνίας στην οποία αναπτύσσονται.

**2) Ικανότητα αντίληψης και παραγωγής φωνήσεων: το Φώνημα (phoneme).**

Ονομάζεται το πιο μικρό τμήμα διακριτού ήχου σε μια λέξη. Η διαδικασία εκμάθησης και αντίληψης των φωνηέντων ουσιαστικά αναπτύσσεται κατά τους πρώτους 4 με 6 μήνες της ζωής του παιδιού, και η εκφραστική ικανότητα παραγωγής τους ολοκληρώνεται στην ηλικία μεταξύ 6 και 7 ετών.

Τα περισσότερα παιδιά στην ηλικία του ενός έτους μπορούν να αντιληφθούν τις εννοιολογικές διαφορές των ήχων που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι, αλλά η ικανότητά τους να τους αναπαράγουν νοηματικά είναι περιορισμένη.<sup>220</sup> Η ικανότητα αντίληψης και παραγωγής φωνήσεων θεωρείται ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης.<sup>221</sup>

**3) Ικανότητα ανάπτυξης προφορικού λόγου:** ολοκληρώνεται κατά την εφηβεία. Η διαδικασία απόκτησης νέου λεξιλογίου και εννοιών συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου. Μέχρι την ηλικία του ενός έτους τα περισσότερα παιδιά έχουν αρχίσει να προφέρουν τις πρώτες τους λέξεις.

Κατά κανόνα, η ικανότητα αντίληψης του λόγου προηγείται χρονολογικά της ικανότητας εκφοράς του. Στην ηλικία των 18 μηνών, για παράδειγμα, ένα παιδί προφέρει περίπου 50 λέξεις αλλά αντιλαμβάνεται πενταπλάσιο αριθμό λέξεων.<sup>222</sup> Σε αυτή την ηλικία περίπου, πολλά παιδιά παρουσιάζουν, επίσης, μια έκρηξη του ρυθμού ανάπτυξης του λεξιλογίου, που φτάνει και σε δεκαπλασιασμό των νέων λέξεων ανά εβδομάδα.<sup>223</sup> Στην ηλικία των 2 ετών ένα παιδί έχει λεξιλόγιο μεγαλύτερο

---

<sup>220</sup> Crystal (1997), σσ. 261-270.

<sup>221</sup> Bench (1992), σσ. 178-190.

<sup>222</sup> Crystal (1997), σσ. 261-270.

<sup>223</sup> Rescorla – Mirak (1997), σσ. 111-125.

των 200 λέξεων, ενώ ένα παιδί προσχολικής ηλικίας κατανοεί πάνω από 14.000 λέξεις.<sup>224</sup>

Η διαδικασία ενσωμάτωσης νέων λέξεων στο λεξιλόγιο αρχίζει με μια λειτουργία που αποκαλείται *ταχεία χαρτογράφηση* (fast mapping), η οποία δεν απαιτεί πάντα την πλήρη κατανόηση της νέας λέξης.<sup>225</sup> Η ενσωμάτωση των νέων λέξεων στο λεξιλόγιο του παιδιού περιλαμβάνει την αναδιοργάνωσή τους στη μνήμη, πάνω στο απαραίτητο υπόβαθρο του αντίστοιχου γνωστικού πεδίου. Σημαντικός ρόλος στην ανάπτυξη της γλώσσας, δηλαδή, λειτουργία της γρήγορης χαρτογράφησης και βάζει τα θεμέλια για τη σωστή ανάπτυξη της ικανότητας της ανάγνωσης.

4) *Ικανότητα σύνταξης λέξεων*: Η ανάπτυξη της ικανότητας αυτής, σε ηλικία μεταξύ 12 και 18 μηνών, με μονοσύλλαβες και μετέπειτα δισύλλαβες λέξεις που λειτουργούν σαν προτάσεις. Οι διαφοροποιήσεις στον τονισμό και η προσθήκη χειρονομιών βοηθούν στη διευκρίνιση των προθέσεων του παιδιού. Στην ηλικία των δύο ετών το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί προτάσεις τριών και τεσσάρων λέξεων με ικανότητα διαφοροποίησης στη σύνταξή τους. Μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ετών ένα παιδί μπορεί φυσιολογικά να δημιουργήσει ολοκληρωμένες προτάσεις με χρήση άρθρων και ρημάτων στον κατάλληλο χρόνο για να περιγράψει σύνθετες καταστάσεις, μια διαδικασία που τελειοποιείται συνεχώς έως την ηλικία των 11-12 ετών.<sup>226</sup>

Οι αρθρωτές κινούνται ως εξής:

- Το άνω χείλος μπορεί να κινηθεί καθοδικά ή ανοδικά, μπορεί να προταθεί προς τα έξω, συντελώντας στο στρογγύλεμα των χειλιών, ή να προεκταθεί προς τις άκρες του στόματος, συντελώντας στην έκταση των χειλιών.
- Το κάτω χείλος μπορεί να κάνει τις ίδιες κινήσεις αλλά με αντίστροφη φορά στον κάθετο άξονα (πάνω-κάτω), ώστε τα χείλη να έρχονται σε επαφή ή να δίστανται ανάλογα με τις ανάγκες της Άρθρωσης του εκάστοτε φωνήματος.
- Η γλώσσα, ως σώμα που απαρτίζεται από τρεις αρθρωτές, κινείται από την ουδέτερή της θέση, η οποία βρίσκεται σε μέσο ύψος και κεντρικό, σε θέσεις (i) οπίσθια και πάνω, (ii) πρόσθια και πάνω, (iii) οπίσθια και κάτω.
- Η κάτω γνάθος μπορεί να κάνει περιστροφικές κινήσεις, κυρίως για τους σκοπούς της μάσησης, αλλά και ανοδικές-καθοδικές κινήσεις για τους σκοπούς της ομιλίας.

<sup>224</sup> Rice (1989), σσ. 285-289.

<sup>225</sup> Αυτόθι, σσ. 285-289.

<sup>226</sup> Rescorla – Mirak (1997): Marschark (1997), σσ. 617-628.

- Η μαλθακή υπερώα μπορεί να κινηθεί προς τα πάνω ή προς τα κάτω.

Η κίνηση της κάτω γνάθου μπορεί να αντικαταστήσει την κίνηση της γλώσσας κατά την Άρθρωση ενός φωνήματος, δίνοντας έτσι στον μηχανισμό της ομιλίας τη δυνατότητα να έχει «κινητική ισοτιμία».<sup>227</sup> Για παράδειγμα, η παραγωγή του /a/ μπορεί να γίνει είτε με χαμήλωμα της ράχης της γλώσσας κάτω από την ουδέτερη θέση, είτε με χαμήλωμα της κάτω γνάθου, όργανο πάνω στο οποίο επιφέρεται η γλώσσα και κινείται με παθητικό τρόπο.

## **B) Στοιχεία της ομιλίας**

- 1) *Παραγωγή φωνηέντων*: γίνεται με τις κινήσεις της γλώσσας και των χειλέων. Στα ελληνικά έχουμε πέντε αρθρωτικά σχήματα, τα οποία αντιστοιχούν σε φωνήεντα, /a/, /o/, /u/, /i/, /e/ <sup>228</sup>, και τα οποία διαφοροποιούνται απόλυτα μεταξύ τους τόσο ακουστικά όσο και αρθρωτικά.<sup>229</sup>

Επίσης, οι ακουστικές τιμές των φωνηέντων διακυμαίνονται από άτομο σε άτομο ανάλογα με την ανατομική κατασκευή, το φύλο, την ηλικία και το προσωπικό στυλ ομιλίας του.<sup>230</sup>

- 2) *Παραγωγή συμφώνων*: παράγονται με τη στένωση ή την απόφραξη σε κάποιο σημείο της φωνητικής οδού. Η στένωση και η απόφραξη δημιουργούνται από την κίνηση κάποιου αρθρωτή προς μια δομή ή έναν άλλο αρθρωτή της στοματοφαρυγγικής κοιλότητας. Τα σύμφωνα κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τον τόπο Άρθρωσης, τον τρόπο Άρθρωσης και την ηχηρότητα.

Αρκετές περιγραφές του συστήματος των συμφώνων της Νέας Ελληνικής, στηρίζονται στη φωνολογική ανάλυση.<sup>231</sup> Σύμφωνα με μια πρόσφατη ανάλυση (Mennen & Okalidou, 2007), οι συμφωνικοί φθόγγοι της Νέας Ελληνικής είναι 31, συμπεριλαμβανομένων των φωνημάτων και των αλλοφωνικών τους παραλλαγών.<sup>232</sup>

Τέτοια στοιχεία είναι ο επιτονισμός, η μελωδία, ο ρυθμός και η ταχύτητα. της ομιλίας επηρεάζουν παράλληλα μια σειρά από φωνήματα και τα φαινόμενα αυτά λειτουργούν σε διάφορα γραμματικά επίπεδα. Για παράδειγμα, ο επιτονισμός

<sup>227</sup> MacNeilage (1970), σσ. 594-602.

<sup>228</sup> Jongman – Fourakis – Sereno (1989), σσ. 469-681.

<sup>229</sup> Οκαλίδου (2002), σσ. 468-502.

<sup>230</sup> Peterson – Barney (1952), σσ. 672-689.

<sup>231</sup> Βλ. Σετάτος (1974), σ. 192· Holton – Mackridge – Φιλιππάκη-Warburton (1999), σ. 276· Kappa (2002), σσ. 349-385.

<sup>232</sup> Mennen – Okalidou (2007), σσ. 333-348.

επιφέρεται στις λέξεις<sup>233</sup> ή στις φράσεις, ενώ ο ρυθμός διενεργείται στο φραστικό επίπεδο.<sup>234</sup>

Κατά τον Alexander Graham Bell οι άνθρωποι που έχουν πρόβλημα στην αντίληψη της αργής ομιλίας στην οποία καθένας από τους ήχους είναι προσεκτικά και καθαρά αρθρωμένος, ενώ αντίθετα κατανοούν ευκολότερα την ομιλία που, παρά τα φωνολογικά λάθη, χαρακτηρίζεται από καλή χρήση του επιτονισμού και του ρυθμού. Τα υπερτεμαχιακά στοιχεία συνθέτουν το προσωδιακό σύστημα, το οποίο χρησιμεύει στην οριοθέτηση των φράσεων, στη δημιουργία προτάσεων ερωτηματικού/καταφατικού τύπου, στην ερμηνεία συντακτικά αμφίσημων και σημασιολογικά αμφίσημων και σημασιολογικά αμφίσημων προτάσεων, καθώς και στη διατύπωση στάσεων, αισθημάτων και συναισθημάτων μέσω του Λόγου.

Στα ελληνικά ο *επιτονισμός* των λέξεων, που υπάρχει αλλά και σε άλλες γλώσσες (π.χ. στα αγγλικά), αναφέρεται στην αλλαγή της θέσης του τόνου σε μια λέξη, που μπορεί να την καταστήσει μη αναγνωρίσιμη ή να υποδηλώσει μια άλλη λέξη, καθώς υπάρχουν ζεύγη λέξεων με ταυτόσημη φωνολογική σύνθεση και διαφορετικό τονισμό. Στην ελληνική γλώσσα, παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχουν διαφορές διάρκειας στα φωνήεντα ανάλογα με τη φωνολογική τους κατηγορία<sup>235</sup>, έχουν επισημανθεί μικρές διαφορές στην ένταση, στο φωνητικό ύψος καθώς και στη διάρκεια των τονισμένων-άτονων συλλαβών, έτσι ώστε οι ακροατές να αντιλαμβάνονται με ευκολία την τονισμένη συλλαβή της λέξης.<sup>236</sup>

Η *μελωδία* της ομιλίας αναφέρεται κυρίως στο επίπεδο του αφηγηματικού Λόγου και στη δόμησή του σε φραστικές μονάδες με συντακτική δομή και χαρακτηριστική μελωδία, που ονομάζονται *εκπνεόμενα φραστικά σύνολα* (breath groups).<sup>237</sup> Οι ερωτηματικές προτάσεις (που δέχονται απαντήσεις του τύπου «ναι/όχι») περιέχουν στο τέλος μια μελωδική έξαρση (rising intonation) που τις διαφοροποιεί από τις καταφατικές.<sup>238</sup>

Ο Klatt έδειξε ότι η τελευταία συλλαβή της τελικής λέξης της πρότασης επιμηκύνεται, προκειμένου να δηλώσει τον τερματισμό της πρότασης (φαινόμενο της προ-παύσεως παράτασης). Οι παύσεις του ρέοντος λόγου για τον σκοπό της

---

<sup>233</sup> Δηλαδή τονισμός λέξεων (word stress), ο οποίος στην ελληνική γλώσσα σημειώνεται και γραπτά με τον λεκτικό τόνο.

<sup>234</sup> MacKay (1987), σσ. 173-180.

<sup>235</sup> Arvaniti (1994), σσ. 237-254.

<sup>236</sup> Botinis (1989), σσ. 164-172.

<sup>237</sup> Lieberman (1967), σσ. 68-72.

<sup>238</sup> Borden – Harris – Raphael (2003), σσ. 432-460.

δημιουργίας αποθεματικού αέρα τελούνται (όχι όμως υποχρεωτικά) ανάμεσα στα εκπνεόμενα φραστικά σύνολα.<sup>239</sup> Σε θέσεις παύσεων μπορεί, επίσης, να παρατηρηθούν φαινόμενα παράτασης φωνηέντων (π.χ. «εεε...») ή τελικών συλλαβών μιας λέξης, καθώς ο ομιλητής συνδέει τη μια φράση με την άλλη, ή δεν έχει ολοκληρώσει τη φράση του και χρειάζεται περισσότερο χρόνο πριν δώσει τον Λόγο στον ακροατή του κ.λπ.

Ο *αρμός* αναφέρεται συγκεκριμένα στη διάρκεια των παύσεων ανάμεσα σε λέξεις και σε προτάσεις καθώς και σε ορισμένες φωνητικές αλλοιώσεις (π.χ. διάρκεια φωνήματος και συνάρθρωση) που συνοδεύουν την οριοθέτηση λέξεων και προτάσεων στον λόγο (Sandhi).<sup>240</sup>

Ο *ρυθμός* αναφέρεται στον χρονισμό που δημιουργούν οι τονισμένες συλλαβές μιας λέξης. Στη γαλλική, στην ιταλική και στην ελληνική γλώσσα που τείνουν προς τον συλλαβικό ισοχρονισμό, εμφανίζουν διαφορές στη φραστική διάρκεια και έναν περισσότερο ακανόνιστο ρυθμό. Σε αυτές τις γλώσσες οι περισσότερες συλλαβές έχουν τη δομή ΣΦ, οι μη τονισμένες συλλαβές δεν διαβαθμίζονται σε κατηγορίες χρονικής διάρκειας, και υπάρχει ποικιλόμορφος λεκτικός τονισμός.<sup>241</sup>

Η *ταχύτητα της ομιλίας* αναφέρεται στην ταχύτητα Άρθρωσης των τεμαχίων της και επηρεάζεται από το στυλ ομιλίας (speaking style) του κάθε ομιλητή, καθώς και από τις συνθήκες ομιλίας που ισχύουν σε κάθε περίπτωση (άγχος, βιασύνη, ενθουσιασμός, τύπος ακροατή, θόρυβος κ.ά.).<sup>242</sup> Από έρευνες διαπιστώνεται ότι η ομιλία που απευθύνουν οι γονείς σε βρέφη και νήπια εκφέρεται με αργή ταχύτητα συγκριτικά με την ομιλία που χρησιμοποιούν οι ίδιοι όταν μιλούν σε άλλους ενηλίκους.<sup>243</sup>

Η ταχύτητα της ομιλίας είναι πιο μεγάλη στην καθημερινή συνομιλία από ό,τι σε περιπτώσεις όπου ο Λόγος εκφέρεται με φορμαλιστικό τρόπο, όπως συμβαίνει σε μια διάλεξη, σε προφορικές δηλώσεις στον Τύπο κ.λπ.<sup>244</sup>

Έχει διαπιστωθεί ότι η ταχύτητα ομιλίας των μικρών παιδιών καθώς και των παιδιών με βαρηκοΐα-κώφωση είναι μικρότερη από εκείνη των ενηλίκων.<sup>245</sup> Πρέπει

---

<sup>239</sup> Klatt (1975), σσ. 88-92.

<sup>240</sup> Cutler (1992), σσ. 142-157.

<sup>241</sup> Arvaniti (1994), σσ. 265-273.

<sup>242</sup> Kent (1997)· Krause – Braidā (2002), σσ. 343-359.

<sup>243</sup> Fernald (1989)· Jusczyk (1997), σσ. 45-72.

<sup>244</sup> Escénazi (1992)· Fosler-Lussier – Morgan (1999), σσ. 124-138.

<sup>245</sup> Monsen (1974)· Smith – Sugarman – Long (1983), σσ. 222-242.

να επισημανθεί ότι, όσο αυξάνεται η ταχύτητα της ομιλίας, τόσο εντονότερες θα είναι και οι φωνητικές επιρροές των γειτονικών φθόγγων στις επιμέρους συλλαβές (φαινόμενο συνάρθρωσης).<sup>246</sup>

Η ανάπτυξη της ομιλίας είναι μια διαδικασία που ξεκινά, από τους δύο πρώτους μήνες της ζωής του βρέφους και ολοκληρώνεται περίπου στην ηλικία των 7 ετών, ανάλογα με τις φωνολογικές ιδιαιτερότητες της ομιλούμενης γλώσσας. Ο Jakobson<sup>247</sup>, στα μέσα περίπου του 20ού αιώνα, υποστήριξε ότι οι πρώτες παραγωγές και το βάδισμα του βρέφους αποτελούν ιδιοτελή φαινόμενα και συνεπώς δεν σχετίζονται με την ομιλία, ούτε ειδικότερα με την ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας του.

Αντίθετες απόψεις, περί θεώρησης του *βαβίσματος* και της ομιλίας ως ενιαίου φαινομένου, υποστηρίχθηκαν από μεταγενέστερους θεωρητικούς.<sup>248</sup> Σύγχρονες απόψεις επιβεβαιώθηκαν από μια σειρά μακροχρόνιων πειραματικών μελετών, που κατέδειξαν ότι η νευροφυσιολογική ωρίμανση του μηχανισμού της ομιλίας, η οποία ξεκινά πολύ νωρίς και εξελίσσεται μέσω του βαβίσματος, οδηγεί στη συστηματική της *φωνολογίας* της ομιλούμενης γλώσσας<sup>249</sup>, διότι, μέσω της διαδικασίας του βαβίσματος δημιουργούνται και ασκούνται οι αισθητηριο-κινητικοί συσχετισμοί, οι οποίοι συστοιχούν τα ακουστικά ερεθίσματα της ομιλίας με τα κιναισθητικά.<sup>250</sup>

Ο Locke<sup>251</sup>, υποστήριξε με το βάβισμά του το παιδί δημιουργεί μηχανισμούς *φωνητικής μάθησης* (εκφοράς νέων φωνημάτων που εμφανίζονται στον ενήλικο Λόγο, αλλά δεν υπάρχουν στο βάβισμά του), *φωνητικής συντήρησης* (δηλαδή βαβιστικών σχημάτων των οποίων τα φωνήματα συναντώνται στον ενήλικο Λόγο) και *φωνητικής απώλειας* (δηλαδή σχημάτων τα οποία δεν εμφανίζονται στον ενήλικο Λόγο).

Η ανάλυση των ατομικών φωνητικών προτιμήσεων στην ομιλία των βρεφών έδειξε ότι οι προτιμώμενες συλλαβικές μορφές στο βάβισμά τους ήταν ταυτόσημες με εκείνες που τα βρέφη παρήγαν στις πρώτες λεκτικές τους μορφές.<sup>252</sup>

---

<sup>246</sup> Gay (1978), σσ. 75-79.

<sup>247</sup> Jakobson (1941), σσ. 82-84.

<sup>248</sup> Lindblom (1992): Locke (1983), σσ. 130-132.

<sup>249</sup> Elbers (1982): Ferguson – Macken (1983): Kent – Bauer (1985): Oller (1980), σσ. 284-296: Stark (1980): Vihman – Macken – Miller – Simmons – Miller (1985).

<sup>250</sup> Fry (1966): Vihman (1991), σσ. 140-145.

<sup>251</sup> Locke (1983), σσ. 125-132.

<sup>252</sup> Vihman – Ferguson – Elbert (1986), σσ. 306-312.

Ως γνωστό η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού κατά τα προσχολικά χρόνια, και συγκεκριμένα κατά τα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής του, γίνεται με εκπληκτική ταχύτητα. Οι κυριότερες πτυχές του Λόγου που έχουν αναπτυχθεί σε αυτή την ηλικία είναι η Άρθρωση, το λεξιλόγιο και η σύνταξη. Όμως, η γλωσσική ανάπτυξη συνεχίζεται και βελτιώνεται συνεχώς και κατά τη σχολική ηλικία. Σημαντική ανάπτυξη γίνεται στο λεξιλόγιο, στη σύνταξη καθώς και στη μορφολογία (γραμματική). Παράλληλα το παιδί κατακτά το μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής και ο επικοινωνιακός του λόγος γίνεται κοινωνικοποιημένος.

Επομένως, οι σημαντικότερες δεξιότητες, που αποκτά το παιδί αυτής της ηλικίας είναι η ανάγνωση και η γραφή, που του παρέχουν πολλές δυνατότητες στη ζωή του με το ενδεχόμενο, όμως, να του δημιουργήσουν και νέες δυσκολίες, που, αν δεν αντιμετωπιστούν, θα επηρεάσουν την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Η ανάπτυξη του «εγωκεντρικού λόγου» του νηπίου από την πρώτη σχολική ηλικία γίνεται «διάλογος» και χρησιμοποιείται από το παιδί για να επικοινωνήσει με τους γύρω του, να πάρει και να δώσει πληροφορίες, να χειρίζεται σωστά τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας και να καταλαβαίνει τη σημασία της στη ζωή του<sup>253</sup> (Μιχελογιάννης, Ι., Τζενάκη, Μ., 2000).

### **3.4 Η γλωσσική ανάπτυξη στη σχολική ηλικία**

#### **3.4.1 Φωνολογία**

Η οργάνωση των γλωσσικών ήχων και έχει να κάνει με τους κανόνες που διέπουν τη δομή, την κατανομή και τη σειρά των γλωσσικών ήχων και των συλλαβών<sup>254</sup> είναι ο τομέας της φωνολογίας. Κάθε γλώσσα έχει μια ποικιλία γλωσσικών ήχων και φωνημάτων και κάθε ομιλητής γνωρίζει: α) τις κατηγορίες των ήχων, που η συγκεκριμένη γλώσσα χρησιμοποιεί συστηματικά και β) τις αρχές που καθορίζουν τους δυνατούς και μη δυνατούς συνδυασμούς αυτών των κατηγοριών. Τα φωνήματα είναι τα διαφοροποιημένα φωνολογικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται το φωνολογικό σύστημα μιας γλώσσας και υπάρχουν μόνο ως στοιχεία

---

<sup>253</sup> Μιχελογιάννης – Τζενάκη (2000), σσ. 318-342.

<sup>254</sup> Κατή (1996), σσ. 351-367.



συγκεκριμένης γλώσσας. Αντίθετα οι φθόγγοι είναι τα ελάχιστα ηχητικά στοιχεία, δηλαδή οι απλές φωνές που σχηματίζουν τις λέξεις.<sup>255</sup>

Το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας αποτελείται από είκοσι (20) φωνήματα, τα οποία διακρίνονται σε σύμφωνα και φωνήεντα. Τα φωνήματα είναι τα εξής:<sup>256</sup>

α) Σύμφωνα: p, t, k, f, θ, χ, v, δ, γ, s, z, l, r, m, n.

β) Φωνήεντα: I, e, a, o, u.

Εξάλλου, η ελληνική γλώσσα έχει είκοσι-πέντε (25) φθόγγους. Οι φθόγγοι αυτοί είναι οι εξής<sup>257</sup>: α, ε, ι, ο, ου, β, γ, δ, ζ, θ, κ, λ, μ, ν, π, ρ, σ, τ, φ, χ, μπ, ντ, γκ, τσ, τζ.

### 3.4.2 Φωνολογικά λάθη

Χρησιμοποιούνται φωνολογικά λάθη για να περιγραφεί το φωνολογικό σύστημα των παιδιών. Οι φωνολογικές διαδικασίες ορίζονται ως ένα σύνολο νοητικών διεργασιών, που αλλάζουν ή παραλείπουν φωνολογικές μονάδες ως αποτέλεσμα φυσικών περιορισμών και ικανοτήτων της ανθρώπινης γλωσσικής παραγωγής και αντίληψης. Παρά τις προφανείς ατομικές και διαγλωσσικές διαφορές είναι πανομοιότυπα σε όλα τα παιδιά και όλες τις γλώσσες.

Σύμφωνα με τον Ingram<sup>258</sup>, τα φωνολογικά λάθη κατηγοριοποιούνται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) την αντικατάσταση φωνημάτων, όπως για παράδειγμα, *τότα* αντί *κότα*, *τέλω* αντί *θέλω*, *Ντόνια* αντί *Τόνια*, β) την παράλειψη ή πρόθεση τμημάτων, π.χ. *πίτι* αντί *σπίτι*, *αλάρι* αντί *μαξιλάρι* και γ) τα φαινόμενα μετάθεσης και αφομοίωσης μέσα στη λέξη, όπως η αλλαγή της σειράς των συλλαβών μέσα στις λέξεις π.χ. *μπούκι* αντί *κουμπί* και η τάση να παράγονται λέξεις με ίδια σύμφωνα ή φωνήεντα π.χ. *παπαλούδα* αντί *πεταλούδα*.

### 3.4.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη φωνολογική ανάπτυξη

Μεγάλος είναι ο αριθμός των ατομικών και κοινωνικών παραγόντων όπως το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η νοημοσύνη, η προσωπικότητα, το γνωστικό

<sup>255</sup> Πόρποδας (2002), σσ. 267-289.

<sup>256</sup> Holton – Mackridge – Φιλιππάκη-Warburton (1999), σσ. 199-229.

<sup>257</sup> Τριανταφυλλίδης (1992), σσ. 216-218.

<sup>258</sup> Ingram (1989), σσ. 149-162.

στυλ και οι γονεϊκές πρακτικές είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη φωνολογική ανάπτυξη.

Κατά τους Hyde και Linn<sup>259</sup> σε μια μετα-ανάλυση 170 ερευνών που διεξήγαγαν, έδειξαν ότι το φύλο ευθύνεται για το 1% της διαφοροποίησης στη γλωσσική ανάπτυξη και οι McCormack και Knighton<sup>260</sup> υποστήριξαν πως τα κορίτσια 2,5 ετών έχουν καλύτερες φωνολογικές επιδόσεις. Τα κορίτσια ακόμη, θεωρείται πως έχουν καλύτερες επιδόσεις από ότι τα αγόρια σε λεκτικά και γλωσσολογικά έργα. Ο Wellman το 1931 βρήκε ότι τα κορίτσια τριών ως τεσσάρων χρόνων τα καταφέρνουν καλύτερα με την Άρθρωση συμφώνων από ότι τα αγόρια της ίδιας ηλικίας.

Ωστόσο, οι Burt, Holm and Dodd το 1999 που μελέτησαν τις γλωσσικές δεξιότητες παιδιών τεσσάρων ετών δε βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ κοριτσιών και αγοριών. Οι πιθανές εξηγήσεις των διαφορών αυτών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τη γλωσσική ικανότητα είναι η πρόωμη ωρίμανση των γλωσσικών οργάνων<sup>261</sup> και οι διαφορές στην κοινωνικοποίηση.<sup>262</sup>

Ο Templin<sup>263</sup> εξετάζοντας το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, αναφέρει ότι παιδιά με υψηλό το επίπεδο αυτό έχουν καλύτερες επιδόσεις, όσον αφορά τη γλωσσική απόκτηση σε σχέση με τα παιδιά χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Παράλληλα, οι Burt και οι συνεργάτες του<sup>264</sup> αξιολόγησαν τη φωνητική επίγνωση των παιδιών σε έρευνά τους και βρήκαν υψηλή συσχέτιση μεταξύ χαμηλής επίδοσης και χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Θα λέγαμε πως, η φτωχή γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μπορεί να αποδοθεί στη φύση των γλωσσικών τους ερεθισμάτων όσον αφορά την ποιότητα και την ποσότητα. Επίσης, οι Tummer και Hoover<sup>265</sup> υποστήριξαν ότι τα παιδιά χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου δεν είναι εκτεθειμένα σε ένα περιβάλλον που τους βοηθά να προσέξουν τα δομικά χαρακτηριστικά της γλώσσας.

---

<sup>259</sup> Hyde – Linn (1988), σσ. 346-362.

<sup>260</sup> McCormack – Knighton (1996), σσ. 375-389.

<sup>261</sup> Templin (1957) Darley – Winitz (1961), σσ. 346-362.

<sup>262</sup> Moore (1967), σσ. 181-192.

<sup>263</sup> Templin (1957), σσ. 145-149.

<sup>264</sup> Burt et al. (1990), σσ. 175-182.

<sup>265</sup> Tummer – Hoover (1992), σσ. 291-302.

### 3.4.4 Σημασιολογία

Το σύστημα κανόνων που διέπει τη σημασία και το περιεχόμενο των λέξεων καθώς και το συνδυασμό τους, αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως σημασιολογία. Ο όρος σημασιολογική ανάπτυξη αναφέρεται στην ανάπτυξη των γνώσεων για το λεξιλόγιο.<sup>266</sup> Η ανάπτυξη του σημασιολογικού επιπέδου στην παιδική ηλικία εξαρτάται από την εξέλιξη του γενικότερου αντιληπτικού μηχανισμού και αναφέρεται στη μάθηση και κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας<sup>267</sup> και ολοκληρώνεται κατά το μεγαλύτερο μέρος της στην ηλικία των οχτώ ετών, περιλαμβάνοντας την ανάπτυξη του εμπλουτισμού του λεξιλογίου, της απόκτησης της έννοιας των λέξεων και των σχέσεων ανάμεσα στις έννοιες των λέξεων καθώς και της συνειδητοποίησης της σημασιολογικής δομής των προτάσεων.<sup>268</sup>

Περίπου το 90% των μαθητών, αρχίζοντας το Δημοτικό μιλούν καθαρά και έχουν αποκτήσει ένα βασικό λεξιλόγιο το οποίο κυμαίνεται στις 2.500 λέξεις. Κατά τη σχολική ηλικία παρατηρείται σημαντική βελτίωση από χρόνο σε χρόνο. Οι λέξεις που στα πρώτα σχολικά χρόνια χρησιμοποιούνταν κυριολεκτικά στη συνέχεια χρησιμοποιούνται και με τη μεταφορική τους έννοια. Ο μαθητής δέχεται αρκετά γλωσσικά ερεθίσματα από ένα πλήθος διαφορετικών μαθημάτων με πολλές έννοιες και περιεχόμενα και μεγαλώνει ο λεκτικός του πλούτος.

Έρευνα στις Η.Π.Α.<sup>269</sup>, έδειξε ότι στο 10<sup>ο</sup> έτος το συνολικό λεξιλόγιο είναι περίπου 5.400 λέξεις και στο 12<sup>ο</sup> έτος 7.000 λέξεις. Αρχικά, το παιδί μαθαίνει την ονομασία συγκεκριμένων πραγμάτων, τα οποία ορίζει κυρίως με βάση τη χρήση τους, ταξινομεί τα αντικείμενα σε τάξεις με βάση τα φυσικά τους χαρακτηριστικά και μεγαλώνοντας χρησιμοποιεί για τον ορισμό των αντικειμένων λιγότερο εμφανείς ιδιότητες έως ότου κατανοήσει εντελώς τις αφηρημένες έννοιες.

**1) Λεξικολογική Ανάπτυξη κατά τη Σχολική Ηλικία:** είναι μια περίοδος συνεχιζόμενης γλωσσικής ανάπτυξης. Υπολογίζεται ότι κατά την αποφοίτησή του ο μαθητής γνωρίζει πάνω από 80.000 ορισμούς λέξεων, αλλά, οι λέξεις που χρησιμοποιεί είναι λιγότερες. Ο αριθμός αυτός, βέβαια, αυξάνεται με την πρόσθεση προθημάτων και επιθημάτων, που αλλάζουν τη σημασία της λέξης.

---

<sup>266</sup> Κατή (1996), σσ. 290-315.

<sup>267</sup> Πήτα (1998), σσ. 341-359.

<sup>268</sup> Πόρποδας (1993), σσ. 214-225.

<sup>269</sup> Smith, σσ. 316-325.

Η λεξιλογική ανάπτυξη του μαθητή διαφοροποιείται ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, το φύλο, την ηλικία και το πολιτισμικό υπόβαθρο. Ο ρυθμός ανάπτυξης του λεξιλογίου σταθεροποιείται περίπου στην ηλικία των δέκα ετών, όπου ο μαθητής προκειμένου να γίνει πιο σαφής, αρχίζει και χρησιμοποιεί ασυνήθιστα μέρη του Λόγου όπως π.χ. τα επιρρήματα.

**2) Αντιληπτικό και Εκφραστικό Λεξιλόγιο:** Το αντιληπτικό λεξιλόγιο αναφέρεται στο σύνολο των λέξεων, όπου ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει, ενώ το εκφραστικό λεξιλόγιο αναφέρεται στο σύνολο των λέξεων, που το παιδί μπορεί να γράψει ή να πει. Ο Nation<sup>270</sup> αναφέρει ότι η αντιληπτική γνώση των 2.000 περισσότερων συχνών λέξεων επιτρέπει στον ομιλητή να κατανοήσει το 90% των λέξεων σε μια συζήτηση. Οι έρευνες που μελέτησαν το μέγεθος τόσο του αντιληπτικού όσο και του εκφραστικού λεξιλογίου κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το αντιληπτικό λεξιλόγιο είναι πολύ μεγαλύτερο από το εκφραστικό. Οι Morgan και Oberdeck το 1930 μέτρησαν το μέγεθος του αντιληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου δεύτερης γλώσσας σε φοιτητές πανεπιστημίου που μάθαιναν γερμανικά και βρήκαν ότι το μέγεθος του αντιληπτικού λεξιλογίου είναι μεγαλύτερο από αυτό του εκφραστικού λεξιλογίου σε πέντε επίπεδα εμφάνισης λέξεων.

#### **3.4.4.1 Συντακτικό**

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες του προφορικού Λόγου είναι και το συντακτικό. Η μορφή και η δομή κάθε πρότασης καθορίζεται από τους συντακτικούς κανόνες. Οι συντακτικοί κανόνες καθορίζουν τη σειρά των λέξεων, των φράσεων και των προτάσεων, την οργάνωση των προτάσεων και τις σχέσεις μεταξύ λέξεων και άλλων στοιχείων της πρότασης. Η σύνταξη, λοιπόν, ορίζει ποιοι συνδυασμοί λέξεων είναι εφικτοί και ποιοι όχι. Τα κύρια στοιχεία των προτάσεων είναι οι ονοματικές και οι ρηματικές φράσεις, οι οποίες αποτελούνται από πολλές κατηγορίες λέξεων όπως ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, επιρρήματα κ.λπ.<sup>271</sup>

Η συντακτική ανάπτυξη του παιδιού διέρχεται από τα παρακάτω στάδια:

---

<sup>270</sup> Nation (2001).

<sup>271</sup> Owens (1996), σσ. 461-472.

α) Μονολεκτικές εκφράσεις. Η ομιλία του παιδιού αποτελείται από αυτές. Εδώ μία λέξη του παιδιού μπορεί να εκφράζει πιο περίπλοκες και ποικίλες σημασίες και να αντιστοιχεί, συνεπώς, σε μια ή περισσότερες φράσεις των ενηλίκων.

β) Οι πρώτοι συνδυασμοί λέξεων οι οποίοι εμφανίζονται μετά τη συστηματική χρήση από το παιδί ενός λεξιλογίου τουλάχιστον τριακοσίων λέξεων. Εδώ, αρχίζει η περίοδος όπου δύο διαφορετικές λέξεις αναφέρονται στο ίδιο φαινόμενο, σε αντίθεση με την προηγούμενη φάση, όπου κάθε λέξη αναφέρεται σε ξεχωριστό φαινόμενο.

γ) Κατά την τηλεγραφική ομιλία, το παιδί παραλείπει άρθρα και προθέσεις, ωστόσο, δεν παραλείπει ρήματα και ουσιαστικά, διότι αυτά καθορίζουν το νόημα της πρότασης.

δ) Οι σύνθετες προτάσεις δομούνται στην ηλικία των 2-3 ετών όπου το παιδί αρχίζει να παράγει πιο σύνθετες προτάσεις, στις οποίες η θέση των λέξεων έχει λειτουργική σημασία. Έχοντας συμπληρώσει το τρίτο έτος της ηλικίας του, το παιδί μπορεί να παράγει προτάσεις τριών λέξεων ταυτόχρονα, η σύνταξη των οποίων διαμορφώνεται από τη θέση των λέξεων, τις διαφορετικές μορφές των λέξεων αλλά και τη ζητούμενη σημασία, που επιθυμεί το παιδί να εκφράσει.

ε) Καθολικά στοιχεία της ανάπτυξης, στην ηλικία των 5 ή 6 ετών όπου η συντακτική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από ραγδαία πρόοδο τόσο σε επίπεδο αντιληπτικής όσο και παραγωγικής διαδικασίας της γλώσσας. Παρά το γεγονός ότι η συντακτική ανάπτυξη του παιδιού σε γενικές γραμμές φαίνεται να έχει ολοκληρωθεί μέχρι το έκτο έτος της ηλικίας και οι διαφορές του παιδικού Λόγου από αυτή των ενηλίκων να μην είναι τεράστιες, εντούτοις, δεν έχει ολοκληρωθεί η ανάπτυξη του συντακτικού συστήματος, δηλαδή, απουσιάζει η απόκτηση των συντακτικών δομικών κανόνων.

#### **3.4.4.2 Μορφολογία**

Η μορφολογία ενδιαφέρεται για την εσωτερική οργάνωση των λέξεων. Οι λέξεις αποτελούνται από μία ή περισσότερες μικρές μονάδες, που ονομάζονται μορφήματα τα οποία είναι οι μικρότερες γραμματικές μονάδες, που είναι φορείς σημασίας, και χωρίζονται στις εξής τέσσερις (4) κατηγορίες:<sup>272</sup> α) Δεσμευμένα μορφήματα, τα οποία είναι τα μορφήματα εκείνα που δεν εμφανίζονται ποτέ

---

<sup>272</sup> Πήτα (1998), σσ. 302-322.

ανεξάρτητα αλλά πάντοτε σε συνδυασμό με άλλα π.χ. το στερητικό α., β) Τα ελεύθερα μορφήματα είναι τα μορφήματα που εμφανίζονται μόνα τους π.χ. *τώρα, εγώ*. γ) Λεξικά μορφήματα, που είναι τα μορφήματα εκείνα τα οποία δηλώνουν, συνήθως, αντικείμενα, καταστάσεις και πρόσωπα και αποτελούν την πηγή πληροφόρησης στην επικοινωνία, όπως για παράδειγμα *γυναίκ-, άνθρωπ-*. δ) Γραμματικά μορφήματα, τα οποία αφορούν τις ενδογλωσσικές σχέσεις, έχουν δηλαδή γραμματική λειτουργία π.χ. το *-ης-* στη φράση μιλάει ο ομιλητής, δηλώνει ότι η λέξη ομιλητής λειτουργεί ως υποκείμενο ενώ το *-η-* θα τη μετέβαλε σε αντικείμενο. Επίσης, τα μορφήματα αποτελούν τις μικρότερες μονάδες με αμέσως μεγαλύτερη μονάδα τη λέξη. Οι λέξεις σχηματίζονται είτε με σύνθεση, με το συνδυασμό λεξικών μορφημάτων που υπάρχουν ανεξάρτητα από αυτή π.χ. *αξιοσημείωτο*, είτε με παραγωγή, με συνδυασμό λεξικών και γραμματικών μορφημάτων π.χ. *υπολογ-ίσιμος*.<sup>273</sup>

Το παιδί παρουσιάζει βαθμιαία πρόοδο στη συγκρότηση προτάσεων από τις λέξεις και καλύτερα μαθαίνει το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων, τόσο περισσότερο προοδεύει στη σύνταξη ορθών προτάσεων στον προφορικό και στο γραπτό Λόγο. Με την πάροδο των χρόνων οι προτάσεις του γίνονται μεγαλύτερες σε μήκος και συνθετότερες σε πλοκή.

### **3.4.4.3 Τα στάδια της μορφολογικής και συντακτικής ανάπτυξης κατά τον Brown**

Τα στάδια του Brown παρέχουν ένα πλαίσιο μέσω του οποίου μπορούμε να προβλέψουμε την εξέλιξη της γλωσσικής έκφρασης σε σχέση με τη μορφολογία και το συντακτικό. Στο πρώτο στάδιο, το οποίο εκτείνεται χρονικά από 15 έως 30 μηνών, αναμένεται από τα παιδιά να έχουν μήκος εκφοράς 1,75 μορφήματα ανά πρόταση. Όσο αναπτύσσεται ο Λόγος του παιδιού τόσο το μέσο μήκος εκφοράς αυξάνεται. Στο πρώτο στάδιο, επίσης, όπου το παιδί έχει κατακτήσει περίπου 50 με 60 λέξεις, αποκτά την ικανότητα να παράγει προτάσεις του πρώτου σταδίου οι οποίες υποδηλώνουν υπόδειξη, επανάληψη, άρνηση, απόρριψη και μη ύπαρξη. Όσο το μήκος εκφοράς των παιδιών αυξάνει, τόσο αυξάνει και η ικανότητά τους να χρησιμοποιούν γραμματικές δομές υψηλής συνθετότητας. Τα παιδιά, σύμφωνα με τον Brown περνούν στο

---

<sup>273</sup> Πήτα (1998).

δεύτερο στάδιο όταν αρχίσουν να χρησιμοποιούν πληθυντικό αριθμό και τις προθέσεις «μέσα», «έξω» και «πάνω», «κάτω».<sup>274</sup>

#### **3.4.4.4 Πραγματολογία και διγλωσσία**

Η πραγματολογία, αντιμετωπίζει τη γλώσσα σαν ένα επικοινωνιακό εργαλείο, που χρησιμοποιείται για την επίτευξη κοινωνικών στόχων. Ενδιαφέρεται για τον τρόπο, που η γλώσσα χρησιμοποιείται, για να παράγει επικοινωνία και όχι για τον τρόπο, που δομείται. Βασική μονάδα της πραγματολογίας είναι η γλωσσική πράξη, δηλαδή η πράξη που επιτελείται με τον προφορικό ή γραπτό Λόγο και δηλώνει ταυτόχρονα την πρόθεση του ομιλητή, για παράδειγμα υπόσχεση, παράκληση, απειλή, επιθυμία και άλλα.<sup>275</sup>

### **3.5 Η γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού**

#### **3.5.1 Η γλωσσική ανάπτυξη των γλωσσικών υποσυστημάτων**

Η εικόνα της ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας<sup>276</sup> του δίγλωσσου παιδιού στις δύο διαφορετικές γλώσσες, συνιστάται να εξετάζεται η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας ξεχωρά για το κάθε επίπεδο της γλώσσας.<sup>277</sup>

Όπως προαναφέρθηκε κάθε ανθρώπινη γλώσσα διακρίνονται τρία επίπεδα:

- το φωνολογικό επίπεδο
- το σημασιολογικό επίπεδο και
- το γραμματικό επίπεδο<sup>278</sup> που είναι και ο συνδετικός κρίκος των δύο προαναφερθέντων επιπέδων και αποτελείται από:
  - το συντακτικό τομέα και
  - το μορφολογικό τομέα

<sup>274</sup> Owens (1996), σσ. 481-493.

<sup>275</sup> Πήτα (1998).

<sup>276</sup> Η «γλωσσική ικανότητα» (competence) ως όρος προτείνεται από τη γενετική-μετασχηματιστική γραμματική ως «...τη γνώση του συστήματος κανόνων...» μέσω του οποίου το άτομο «...παράγει και καταλαβαίνει απεριόριστο αριθμό προτάσεων και αναγνωρίζει αντιγραμματικές προτάσεις και αμφισημίες» καθώς επίσης και την εννοιολογική διάσταση που δίνει στον όρο αυτό ο Saussure και χαρακτηρίζει τη γλωσσική ικανότητα «...ως μια δυναμική σύλληψη, ένα μηχανισμό που “παράγει” απεριόριστα τη γλώσσα» (Χαραλαμπίδης (1999), σσ. 22-23).

<sup>277</sup> Βλ. Μπαμπινιώτης (1990)· Κατή (1992)· Baumgartner et al. (1994), σσ. 301-307.

<sup>278</sup> Ο Χαραλαμπίδης (1999) αναφερόμενος στις κοινές σε όλες τις γλώσσες γενικές ιδιότητες διακρίνει τρία είδη καθολικών δομικών γνωρισμάτων: τα φωνολογικά, τα σημασιολογικά και τα συντακτικά (σ. 18).

Μία συστηματική γλωσσική περιγραφή αναφέρεται, λοιπόν, και στα τρία επίπεδα της γλώσσας, τα οποία, όπως υποστηρίζει ο Χαραλαμπίδης<sup>279</sup>, «...διασυνδέονται με τρόπο που να διασφαλίζεται η ενιαία λειτουργία της γλώσσας».

Το Δίγλωσσο παιδί, σύμφωνα με το αναπτυξιακό μοντέλο των Volterra και Taeschner, δημιουργεί στην αρχή της γλωσσικής του ανάπτυξης ένα κοινό γλωσσικό σύστημα και για τις δύο γλώσσες. Μία διαφοροποίηση των γλωσσικών επιπέδων διαπιστώνεται κατά την πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης. Στη βιβλιογραφία σχετικά με την ανάπτυξη του κάθε γλωσσικού επιπέδου τα στοιχεία κατά την ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη δεν μπορούν ούτε από ποιοτικής ούτε από ποσοτικής άποψης να χαρακτηρισθούν ικανοποιητικά και δεν παρέχουν το κατάλληλο πλαίσιο, ώστε να είναι δυνατόν να διατυπωθούν πορίσματα και θεωρητικές θέσεις που να έχουν μία γενική ισχύ διότι, έρευνες και μελέτες που έχουν γίνει μέχρι τώρα με αυτή τη θεματική δεν επαρκούν.<sup>280</sup>

### 3.5.2 Δίγλωσσία και ανάπτυξη των φωνολογικών γνώσεων

Η Φωνολογία έχει, κατά κάποιο τρόπο, το ρόλο της «Σταχτοπούτας» στις διεθνείς μελέτες που αναφέρονται στο φαινόμενο της Δίγλωσσίας.<sup>281</sup> Έχει αφιερώσει γενικά παραμελημένα στον ευρύ αυτό ερευνητικό χώρο και οι λόγοι, βέβαια, είναι διάφοροι, όπως π.χ. το γεγονός ότι το ίδιο το αντικείμενο της φωνολογίας είναι από μόνο του πολύπλοκο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Watson.

Υπάρχουν νέες έρευνες και μελέτες που αναφέρονται περιφερειακά στο χώρο της φωνολογικής κατάκτησης δύο γλωσσών και μας δίνουν αρκετές σημαντικές πληροφορίες<sup>282</sup> και κυρίως στην ανάπτυξη της φωνολογικής γλωσσικής ικανότητας Δίγλωσσων ατόμων και εξετάζουν συστηματικά και αναλυτικά αυτό το γλωσσικό επίπεδο είναι, όμως, σχετικά λίγες στον αριθμό.<sup>283</sup>

Έχει διαπιστωθεί ότι, κατά την ταυτόχρονη Δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη, το Δίγλωσσο παιδί διαφοροποιεί πρώτα φωνολογικά τα δύο γλωσσικά συστήματα. Αυτό συμβαίνει, γιατί το παιδί αντιλαμβάνεται πιο έντονα τις διαφορές που υπάρχουν στο φωνολογικό επίπεδο μεταξύ των δύο γλωσσών. Στην πρώτη διαχρονική μελέτη της

<sup>279</sup> Χαραλαμπίδης (1997), σ. 53.

<sup>280</sup> Wode (1993), σ. 198.

<sup>281</sup> Watson (1991), σσ. 119-134.

<sup>282</sup> Ronjat (1913), σσ. 44-48· Leopold (1939)· Volterra – Taeschner (1978), Kielhöfer – Jonekeit (1983).

<sup>283</sup> Watson (1991).



ταυτόχρονης Δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης, ο Ronjat<sup>284</sup> αναφέρει ότι ο γιος του στην ηλικία των 3,5 ετών μπορούσε και πρόσφερε σωστά όλα τα φωνήματα και στη γερμανική και τη γαλλική γλώσσα.<sup>285</sup> Ο Grosjean<sup>286</sup> αναφέρει την περίπτωση ενός παιδιού που στην ηλικία ήδη των 15 μηνών μπορούσε να κατατάσσει χωρίς δυσκολία φωνήματα που άκουγε ή το ίδιο δημιουργούσε στη γλώσσα που αντιστοιχούσαν.

Τα περισσότερα αποτελέσματα των διαφόρων αντίστοιχων μελετών βεβαιώνουν ότι η όλη γλωσσική ανάπτυξη του Δίγλωσσου παιδιού και κατά συνέπεια και η φωνολογική δεν διαφέρει κατά πολύ από αυτή του μονόγλωσσου.<sup>287</sup> Το Δίγλωσσο βρέφος αναγνωρίζει γύρω στις 20-30 μέρες τη φωνή της μητέρας του και αρχίζει μαζί της γύρω στους δύο μήνες τις «συζητήσεις», με το να μιμείται τον τόνο της φωνής της και να προσφέρει διάφορους φθόγγους και στον πέμπτο με έκτο μήνα αρχίζει το στάδιο του βαβισμού και οι φθόγγοι που παράγει είναι κοινοί και για τις δύο γλώσσες.<sup>288</sup>

Η αρχή της «μεγαλύτερης αντίθεσης» (maximaler Kontrast) του Jakobson<sup>289</sup> ή, όπως χαρακτηρίζεται από τον Watson, «Jakobsonian principles»<sup>290</sup>, επηρεάζει τις πρώτες διαδικασίες της φωνολογικής γλωσσικής κατάκτησης (strukturnalytische Theorie).<sup>291</sup> Και το Δίγλωσσο παιδί θα πρέπει στην αρχή να αναγνωρίσει να διαφοροποιήσει μεταξύ των ηχηρών και άηχων φωνημάτων, καθώς, επίσης, να αντιληφθεί τις ακουστικές διαφορές τόσο μεταξύ των φωνηέντων και των συμφώνων όσο και μεταξύ των στιγμιαίων και των εξακολουθητικών συμφώνων των δύο γλωσσικών συστημάτων του περιβάλλοντός του.

Τέσσερα αναπτυξιακά βήματα έχει περιγράψει ο Kegel<sup>292</sup> και είναι τα εξής:

1<sup>ο</sup> βήμα: Διαφοροποίηση μεταξύ των χειλικών στοματικών και των χειλικών ρινικών φθόγγων, παράδειγμα: /b/ και /n/, όπως στο μπαμπάς-μαμά.

---

<sup>284</sup> Ronjat (1913).

<sup>285</sup> Βλ. Hoffmann (1991), σ. 57.

<sup>286</sup> Grosjean (1982), σσ. 72-80.

<sup>287</sup> Hoffmann (1995), σσ. 216-278.

<sup>288</sup> Zimmer (1995), σ. 28.

<sup>289</sup> Η θεωρία του Jakobson, Ρώσου γλωσσολόγου, ιδρυτή της Σχολής της Πράγας (Certe linguistique de Prague) και καθηγητή του Πανεπιστημίου του Harvard θεωρείται στο χώρο της Ψυχολinguολογίας κλασική και αναφέρεται σε καθολικές για όλες τις γλώσσες αρχές που διέπουν τις διαδικασίες κατάκτησης φωνολογικών δομών (Jakobson 1941).

<sup>290</sup> Watson (1991), σσ. 179-190.

<sup>291</sup> Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα τέσσερα αναπτυξιακά στάδια της θεωρίας του Jakobson που παραθέτουν οι Ferguson και Garnica (1972, σσ. 164, 165), αν και οι ίδιοι βρίσκουν τη θεωρία αυτή σε συγκεκριμένα σημεία μη ικανοποιητική (σ. 174).

<sup>292</sup> Kegel (1987), σσ. 95-108.

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

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

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

Επειδή τα δίγλωσσα παιδιά σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα έχουν την επιπλέον εργασία να διαφοροποιούν μεταξύ δύο γλωσσικών συστημάτων, παρουσιάζουν πολλές φορές κατά τη γλωσσική ανάπτυξη μερικές δυσκολίες και αποκλίσεις, ιδιαίτερα όταν τα φωνήματα των δύο γλωσσών εμφανίζουν πολλές ομοιότητες, παρόλα αυτά, όμως, δεν έχουν την ίδια φωνολογική ποιότητα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το δίγλωσσο παιδί επιλέγει και χρησιμοποιεί, συνήθως, εκείνο το φώνημα που είναι πιο εύκολο στην άρθρωσή του.<sup>293</sup>

Στο χώρο της Ειδικής Αγωγής του Λόγου, τίθεται το ερώτημα αν οι δίγλωσσοι οι μαθητές παρουσιάζουν συχνότερα Διαταραχές ψευδισμού από ό,τι οι συνομήλικοί τους μονόγλωσσοι. Στην αντίστοιχη διεθνή βιβλιογραφία είναι ελάχιστα τα ερευνητικά δείγματα με αυτή τη θεματική.<sup>294</sup>

### 3.5.3 Διγλωσσία και ανάπτυξη των σημασιολογικών γνώσεων

Σύμφωνα με τους Volterra και Taeschner<sup>295</sup>, το βασικό λεξιλόγιο των ατόμων αναπτύσσεται κυρίως κατά τη διάρκεια της γνωστικής τους ανάπτυξης, κατά το οποίο η λειτουργία της σκέψης τους είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένα, ορατά αντικείμενα, πρόσωπα και γεγονότα, δηλαδή, δεν έχουν, ακόμη, αποκτήσει την αφαιρετική ικανότητα και φυσικό είναι να μη μπορούν, ακόμη, να ξεχωρίζουν το όνομα του κάθε αντικειμένου από την ύπαρξη του ίδιου του αντικειμένου.

Γι' αυτό ακριβώς το δίγλωσσο παιδί κρατά, συνήθως, μια ονομασία για το κάθε αντικείμενο, την οποία παίρνει από τον ένα από τους δύο γλωσσικούς κώδικες του άμεσου περιβάλλοντός του. Αυτή τη λέξη την χρησιμοποιεί ενεργητικά στην καθημερινή του ομιλία, χωρίς, βέβαια, αυτό να σημαίνει ότι στο παθητικό του λεξιλόγιο δεν υπάρχει ήδη η αντίστοιχη λέξη από το άλλο γλωσσικό σύστημα του περιβάλλοντός του, την οποία, όταν ακούει, φυσικά την κατανοεί χωρίς καμία

<sup>293</sup> Triarchi (2000), σσ. 267-280.

<sup>294</sup> Αυτόθι, σσ. 267-280.

<sup>295</sup> Volterra – Taeschner (1998).

ιδιαίτερη δυσκολία. Απαιτείται ένα χρονικό διάστημα για να επέλθει ο συνήθης διαχωρισμός των δύο λεξιλογίων<sup>296</sup>, του οποίου η αρχή και η διάρκεια είναι σε κάθε παιδί διαφορετική».<sup>297</sup>

Για την ανάπτυξη του σημασιολογικού επιπέδου έχουμε μια διαχρονική μελέτη των Kielhöfer/Jonekeit<sup>298</sup>, στην οποία διαπιστώθηκε ότι το λεξιλόγιο που είχε σχέση με αντικείμενα από το χώρο του φαγητού, παιχνιδιού, ντυσίματος κ.λπ. αναπτύσσεται κυρίως στη γλώσσα της μητέρας, αφού αυτή ήταν εκείνη με την οποία έρχονταν σε συνεχή επαφή τα παιδιά στα πρώτα τρία χρόνια. Η επίδραση της γλώσσας αυτής ήταν ακόμη άμεση και στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών στο συναισθηματικό τομέα: οι περισσότερες λέξεις που χρησιμοποιούσαν ήταν κυρίως λέξεις από τον γλωσσικό κώδικα της μητρικής γλώσσας.

Τα δίγλωσσα παιδιά, όπως και τα μονόγλωσσα, στην προσπάθειά τους να αντιληφθούν, να διευρύνουν και να κατακτήσουν τη σημασία διαφόρων λέξεων, παρουσιάζουν μια τάση να υπεργενικεύουν ή να υπερεκτείνουν τη σημασία μιας λέξης, όπως αναφέρει ο McLaughlin<sup>299</sup> από τη γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου (γαλλικά, σέρβικα) γιου του Pavlovitch, που χρησιμοποιούσε τη λέξη bebe για τον εαυτό του, για φωτογραφίες του εαυτού του, για φωτογραφίες γενικά, για βιβλία με εικόνες και τελικά για κάθε είδους βιβλία

Σχετικά με την κατάκτηση αντίστοιχων λέξεων που έχουν την ίδια έννοια έχει παρατηρηθεί ότι, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, ότι στην ηλικία το παιδί των 1,1 μέχρι 2,6 ετών, αποκτά την ικανότητα «... να παράγει εσωτερικά σύμβολα τα οποία αντιπροσωπεύουν αντικείμενα και συμβάντα, ακόμη και όταν αυτά είναι αντιληπτικώς απόντα».<sup>300</sup> Αυτό το γνωστικό αναπτυξιακό βήμα είναι απαραίτητο, για να μπορεί το παιδί να χρησιμοποιεί για το κάθε αντικείμενο και την κάθε κατάσταση δύο ονομασίες.

Έχει διαπιστωθεί ότι καθόλη τη διάρκεια της γλωσσικής ανάπτυξης το δίγλωσσο παιδί δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον να μάθει λέξεις για νέες έννοιες από ό,τι να μάθει αντίστοιχες λέξεις στην άλλη γλώσσα για έννοιες που ήδη έχει ονοματοποιήσει. Οι περισσότερες από τις αντίστοιχες λέξεις που έχουν την ίδια σημασία, δεν εμφανίζονται στο λεξιλόγιο ενός δίγλωσσου παιδιού ταυτόχρονα και

---

<sup>296</sup> Δεν υπάρχει ομοφωνία στο πότε πραγματοποιείται η διαφοροποίηση των δύο λεξιλογίων κατά την ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη (Wode (1993), σ. 160).

<sup>297</sup> Wode (1993), σ. 160

<sup>298</sup> Kielhöfer – Jonekeit (1983), σσ. 504-514.

<sup>299</sup> McLaughlin (1978), σσ. 434-444.

<sup>300</sup> Παρασκευόπουλος (1989), τ. 2, σ. 32.

για τις δύο γλώσσες. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι ο αριθμός εκείνων των λέξεων που το δίγλωσσο παιδί κατέχει τις αντίστοιχες στην άλλη γλώσσα είναι κατά το 1/3 λιγότερες από τον αριθμό των λέξεων που κατέχει μόνο στη μία γλώσσα.<sup>301</sup>

Υποστηρίζεται ότι το δίγλωσσο παιδί συγκρινόμενο με το μονόγλωσσο διαθέτει ένα ευρύτερο λεξιλόγιο, αν, βέβαια, προστεθούν όλες οι λέξεις και από τα δύο γλωσσικά συστήματα. Αν, όμως, αξιολογηθεί το λεξιλόγιο του κάθε γλωσσικού συστήματος ξέχωρα, δηλαδή γενικά οι έννοιες που κατέχει το παιδί και όχι οι λέξεις, τότε υποστηρίζεται ότι τις περισσότερες φορές είναι πιο περιορισμένο από το αντίστοιχο λεξιλόγιο ενός συνομήλικου μονόγλωσσου παιδιού. Αυτό το αποδίδει ο Wode στη χρήση των διπλών λέξεων.<sup>302</sup>

### 3.5.4 Δίγλωσσος μαθητής και ανάπτυξη γραμματικών

#### γνώσεων

Αρχή κατά την κατάκτηση των κανόνων που διέπουν τη μορφή των διαφόρων λέξεων, τη σύνταξη των λέξεων μέσα στην κάθε πρόταση ο δίγλωσσος μαθητής χρησιμοποιεί παρόμοιους μηχανισμούς, όπως και ο μονόγλωσσος, και η σειρά η οποία ακολουθείται είναι περίπου η ίδια και στις δύο περιπτώσεις της γλωσσικής ανάπτυξης. Η μόνη διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των δύο γλωσσικών διαδικασιών είναι ότι από την αρχή της γλωσσικής τους ανάπτυξης οι δίγλωσσοι μαθητές παράγουν εκφράσεις κάνοντας ταυτόχρονη χρήση στοιχείων και δομών και από τα δύο γλωσσικά συστήματα. Έτσι εμφανίζονται μικτές γλωσσικές εκφράσεις.<sup>303</sup>

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

Η διαδικασία κατάκτησης των μορφολογικών δομών των δύο γλωσσών που διαφέρουν μεταξύ τους χρειάζεται περισσότερο χρόνο και οπωσδήποτε είναι πολυπλοκότερη. Η ανάπτυξη των μορφολογικών κανόνων στο δίγλωσσο παιδί δεν

---

<sup>301</sup> Wode (1993), σ. 159

<sup>302</sup> Wode (1993), σ. 160.

<sup>303</sup> McLaughlin (1978), σσ. 203-218.

πραγματοποιείται πάντοτε παράλληλα και στις δύο γλώσσες, αλλά επηρεάζεται άμεσα από την εσωτερική μορφή της εκάστοτε γλώσσας. Όπως διαπίστωσαν, οι Volterra και Taeschner ότι η πολυπλοκότητα των κανόνων και η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται κατά τη χρήση της γλώσσας επηρεάζουν άμεσα το χρόνο κατάκτησης. Για παράδειγμα το απαρέμφατο μαθαίνεται πιο γρήγορα στη γερμανική από ό,τι στη γαλλική γλώσσα. Κι αυτό γιατί στη γερμανική γλώσσα είναι πολύ συχνή η χρήση του βοηθητικού ρήματος που συνοδεύεται πάντα με απαρέμφατο.

Όπως: κατά την ταυτόχρονη κατάκτηση της γαλλικής και γερμανικής γλώσσας εμφανίζονται οι δευτερεύουσες προτάσεις πρώτα στη γαλλική και μετά στη γερμανική γλώσσα.

Οι Kielhöfer και Jonekeit υποστηρίζουν ότι η κατάκτηση της συντακτικής γλωσσικής ικανότητας πραγματοποιείται σχεδόν παράλληλα και για τις δύο γλώσσες<sup>304</sup>. Στην ηλικία των 1,6 μέχρι 1,9 ετών χρησιμοποιούνται κυρίως μονολεκτικές εκφράσεις και στις δύο γλώσσες<sup>305</sup>, ενώ στην ηλικία των 2,5 μέχρι 3,0 ετών εμφανίζονται οι «δίλεξες» εκφράσεις στην αρχή ως μια ακολουθία λέξεων χωρίς να υπάρχει η αντίστοιχη σύνδεση μεταξύ τους και αργότερα ως δίλεξες προτάσεις.<sup>306</sup> Οι «πολλές-λέξεις» εκφράσεις διαπιστώνονται σχετικά ταυτόχρονα και για τις δύο γλώσσες.

Η σειρά με την οποία κατακτούνται τα διάφορα μέρη του λόγου είναι περίπου η ίδια και στις δύο γλώσσες ανεξάρτητα αν η μία είναι ισχυρή και η άλλη ασθενής. Πρώτα εμφανίζονται τα ρήματα και τα ουσιαστικά και αργότερα τα επίθετα και τα επιρρήματα. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι τα διάφορα μέρη του λόγου εμφανίζονται ταυτόχρονα και στις δύο γλώσσες όπως διαπίστωσε η Swain<sup>307</sup> στη διδακτορική της μελέτη.

Ο Wode αναφέρει τη μελέτη της Kadar-Hoffman με θέμα την τρίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη του γιου της Johannes ως την πιο εντυπωσιακή παρουσίαση της θέσης που επικρατεί στην Ψυχογλωσσολογία ότι η γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου ή πολύγλωσσου παιδιού ακολουθεί περίπου με τον ίδιο ρυθμό, όπως η γλωσσική ανάπτυξη του μονόγλωσσου μαθητή.<sup>308</sup>

<sup>304</sup> Kielhöfer – Jonekeit (1983), σσ. 319-327.

<sup>305</sup> Η «τηλεγραφική ομιλία» εμφανίζεται και στα δίγλωσσα παιδιά, όπως και στα μονόγλωσσα, γύρω στους 18 μήνες (Schlesinger (1975), σ. 205).

<sup>306</sup> Ολοφραστικό στάδιο, βλ. Wode (1993), σ. 243.

<sup>307</sup> Swain (1972), σσ. 135-144.

<sup>308</sup> Ο Johannes μεγάλωνε με τρεις γλώσσες: γαλλικά (το περιβάλλον και η παραμάνα), γερμανικά (η μητέρα) και ουγγαρέζικα (ο πατέρας). Περισσότερα στοιχεία στο Wode (1993), σ. 244.

### 3.5.5 Διγλωσσία και ανάπτυξη της «μεταγλωσσικής και φωνολογικής επίγνωσης»

Στις περισσότερες διαχρονικές μελέτες που περιγράφουν την ταυτόχρονη γλωσσική ανάπτυξη συγκεκριμένων παιδιών αναφέρεται ότι γύρω στα δύο χρόνια το παιδί αρχίζει και συνειδητοποιεί ότι άλλη γλώσσα μιλά ο μπαμπάς και άλλη η μαμά, άλλη γλώσσα ακούει από τους γονείς του και άλλη στο νηπιαγωγείο ή στην τηλεόραση.<sup>309</sup> Σε αυτή τη φάση αρχίζουν και εμφανίζονται οι αντίστοιχες λέξεις για την κάθε γλώσσα.<sup>310</sup> Μόνο του το παιδί ρωτά πολλές φορές, αφού έχει ήδη μάθει μια λέξη στο ένα γλωσσικό σύστημα, την αντίστοιχη λέξη γι' αυτήν την έννοια στο άλλο γλωσσικό σύστημα: «πώς το λέει αυτό ο μπαμπάς» ή «πώς το λέει αυτό η μαμά;»<sup>311</sup> Αυτό συμβάλλει ουσιαστικά στο να αναπτύξει την ικανότητα συνειδητοποίησης της χρήσης της γλώσσας ως μέσον έκφρασης και επικοινωνίας.

Στον χώρο της Ψυχολογίας δόθηκαν διάφοροι όροι για την ονομασία των γλωσσικών ικανοτήτων, όπως «Metasprachliches Bewusstsein», «Language awareness», «Linguistic consciousness», «metalanguage», «Language intuition», χωρίς να υπάρχει μεταξύ των όρων αυτών πάντοτε απόλυτη εννοιολογική ταύτιση<sup>312</sup> ενώ στην ελληνική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθούν συνώνυμα οι όροι, «μεταγλωσσική επίγνωση» και «μεταγλωσσικές ικανότητες».<sup>313</sup>

Για τον Dannenbauer, μεταγλωσσικές ικανότητες είναι εκείνες οι ικανότητες «...που παρέχουν στο μαθητή τη δυνατότητα αφενός μεν να αντιμετωπίζει και να χειρίζεται τη γλώσσα ως ένα αυτόνομο αντικείμενο, και να έχει επίγνωση σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία της», όπως είναι η πρόταση, οι λέξεις, οι συλλαβές, οι φθόγγοι.<sup>314</sup>

Παρόλα αυτά δεν υπάρχουν ακόμη αρκετά εμπειρικά στοιχεία τα οποία να μπορούν να δώσουν μια ολική και λεπτομερειακή εικόνα των διαδικασιών ανάπτυξης αυτών των ικανοτήτων.<sup>315</sup> Υποστηρίζεται, όμως, ότι η ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων προϋποθέτει την έμφυτη ανθρώπινη προδιάθεση που έχει το κάθε άτομο

<sup>309</sup> McLaughlin (1978), σσ. 72-98· Saville-Troike (1982), σ. 7· Hoffmann (1991), σ. 79.

<sup>310</sup> Volterra – Taeschner (1998), σσ. 384-393.

<sup>311</sup> Παραδείγματα δίνονται στο βιβλίο της Hoffmann (1991), σσ. 80, 81.

<sup>312</sup> Wilgermein (1992), σ. 20

<sup>313</sup> Σε ελληνικές δημοσιεύσεις που αναφέρονται στις γλωσσικές αυτές ικανότητες βρίσκουμε τη χρήση του όρου «μεταγλωσσική εγρήγορση» (βλ. Σκούρτου (1977), σ. 141).

<sup>314</sup> Dannenbauer (1992), σελ. 14

<sup>315</sup> Εμπειριστατωμένη παράθεση των διαδικασιών ανάπτυξης των μεταγλωσσικών ικανοτήτων υπάρχει στο Bialystock (1991), σσ. 330-341.

για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και επηρεάζεται αποφασιστικά από τις πρώτες εμπειρίες που έχει το άτομο κατά την επαφή του με τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος.

Σημαντικοί παράγοντες επίδρασης είναι η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, οι γλωσσικές εμπειρίες που κάνει με τη συνεχώς αναπτυσσόμενη γλωσσική του έκφραση, η παρεχόμενη σχολική μόρφωση και το ενδιαφέρον που έχει το ίδιο το άτομο για την εκμάθηση της γλώσσας. Σίγουρα, όλοι αυτοί οι παράγοντες βρίσκονται σε μια σχέση συνεχούς αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης.<sup>316</sup>

Το ότι τα δίγλωσσα άτομα αναπτύσσουν πιο νωρίς τις μεταγλωσσικές ικανότητές τους από ό,τι τα μονόγλωσσα, ισχυρίστηκαν ήδη τόσο ο Ronjat<sup>317</sup> όσο και ο Leopold (1949), με βάση τις παρατηρήσεις και τις διαπιστώσεις που έκαναν στα πλαίσια των διαχρονικών μελετών τους.<sup>318</sup>

Η άποψη που διατύπωσε ο Vygotsky ότι, όταν ένα παιδί είναι σε θέση να εκφράζει τις σκέψεις του σε διάφορες γλώσσες, είναι φυσιολογικό να αναπτύξει τις εξής δύο ικανότητες: α) να βλέπει τη γλώσσα του ως ένα επί μέρους σύστημα ανάμεσα σε πολλά άλλα συστήματα και β) να εξετάζει τα γλωσσικά φαινόμενα κάτω από πιο γενικές κατηγορίες και αυτό, βέβαια, του επιτρέπει να έχει επίγνωση και να συνειδητοποιεί τις γλωσσικές λειτουργίες αυτού του συστήματος.<sup>319</sup>

Η πρόωμη γλωσσική ανάπτυξη θεωρείται ως ένα από τα πιο σπουδαία πλεονεκτήματα που έχουν τα δίγλωσσα παιδιά, μια και αυτή συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας.<sup>320</sup>

Στη βιβλιογραφία της δεκαετίας του '70 και του '80 μια σειρά από εμπειρικές μελέτες<sup>321</sup>, όπως των Ben-Zeev<sup>322</sup>, Ianco-Worraill<sup>323</sup>, Lambert και Tucket<sup>324</sup>, Cummins<sup>325</sup>, Hakuta et al.<sup>326</sup>, επιβεβαιώνουν με τα αποτελέσματά τους τις θέσεις των Ronjat, Leopold και Vygotsky.

Το ερευνητικό προγράμμα *«μεγαλώνω ανάμεσα σε δύο γλώσσες, μαθαίνω να διαβάζω και να γράφω σε δύο διαφορετικά αλφάβητα»*, που πραγματοποιείται στο

---

<sup>316</sup> Wilgermein (1992), σ. 57.

<sup>317</sup> Saville-Troike (1982), σ. 7.

<sup>318</sup> Βλ. McLaughlin (1978), σσ. 165-169.

<sup>319</sup> Vygotsky (1962), σ. 10.

<sup>320</sup> Cummins (1986), σσ. 218-227.

<sup>321</sup> Wilgermein (1992), σσ. 185-188.

<sup>322</sup> Ben-Zeev (1977), σσ. 88-99.

<sup>323</sup> Ianco-Worraill (1972), σσ. 119-127.

<sup>324</sup> Lambert – Tucket (1972), σσ. 222-231.

<sup>325</sup> Cummins (1978b), Cummins (1986), σσ. 167-171.

<sup>326</sup> Hakuta et al. (1987), σσ. 402-409.

Ινστιτούτο της Ειδικής Αγωγής, έδρα Ειδικής Αγωγής του Λόγου, του Πανεπιστημίου του Μονάχου<sup>327</sup>, διαπιστώθηκε ότι οι μεταγλωσσικές ικανότητες στη γερμανική γλώσσα των δίγλωσσων αλλοδαπών Ελληνόπουλων μαθητών στη Γερμανία της τρίτης τάξης του ελληνικού Δημοτικού σχολείου στο Μόναχο είναι κατώτερα αναπτυγμένες από ό,τι οι αντίστοιχες μεταγλωσσικές ικανότητες των συνομηλίκων μονόγλωσσων Γερμανών μαθητών.<sup>328</sup> Η φωνολογική επίγνωση στην ελληνική γλώσσα του ίδιου ερευνητικού δείγματος είναι περισσότερο αναπτυγμένη από ό,τι αυτή της μονόγλωσσης ομάδας σύγκρισης.<sup>329</sup>

### **3.6 Οι Διαταραχές του Λόγου με την έννοια του Τραυλισμού ως παράγοντα διαταραχής της επικοινωνίας του παιδιού**

#### **3.6.1 Συχνότητα εκδήλωσης του Τραυλισμού**

Σύμφωνα με επιδημιολογικές έρευνες, ο Τραυλισμός εκδηλώνεται περίπου στο 1% του γενικού πληθυσμού ενώ συμπτώματα Τραυλισμού με διάρκεια τουλάχιστον έξι μηνών παρουσιάζει το 5% του πληθυσμού.<sup>330</sup> Συγκεκριμένα, η συχνότητα εκδήλωσης του τραυλισμού σε παιδιά ηλικίας 2 έως 10 ετών υπολογίζεται στο 1,4%, ενώ στους εφήβους ηλικίας 11 έως 20 ετών υπολογίζεται στο 0,5%.<sup>331</sup> Η διαφορά αυτή φαίνεται να υποδηλώνει την αυτόματη υποχώρηση των συμπτωμάτων του Τραυλισμού σε ποσοστό 23-80% πριν την εφηβεία.<sup>332</sup>

Διερευνήθηκε η συχνότητα εκδήλωσης του Τραυλισμού σε άτομα που παρουσίαζαν και άλλου είδους προβλήματα και διαπίστωσαν διαφορές σε σχέση με τα επιδημιολογικά στοιχεία για το γενικό πληθυσμό. Η περίπτωση των ατόμων με νοητική υστέρηση, μεταξύ των οποίων η συχνότητα εκδήλωσης του Τραυλισμού ανέρχεται στο 3%. Η συχνότητα αυτή μάλιστα αυξάνεται εντυπωσιακά στις περιπτώσεις των παιδιών με σύνδρομο Down, στα οποία ο Τραυλισμός εκδηλώνεται σε ποσοστά μεταξύ 21% - 48%.<sup>333</sup> Η συχνότητα εκδήλωσης του Τραυλισμού σε

<sup>327</sup> Βλ. Τριάρχη-Herrmann (1999), σσ. 354-367.

<sup>328</sup> Οι έρευνες πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια εργασιών Magister, των φοιτητριών: Avramidou, Dürr, Schlegel, Wohlsperger (βλ. Τριάρχη-Herrmann 1999).

<sup>329</sup> Αναλυτικά εξετάστηκαν: η θέση της λέξης στην πρόταση, η χρήση στην πρόταση, η χρήση του πληθυντικού αριθμού και η χρήση της γενικής πτώσης.

<sup>330</sup> Andrews et al. (1983)· Peters – Guitar (1991), σσ. 298-308.

<sup>331</sup> Craig et al. (2002), σσ. 312-320.

<sup>332</sup> Andrews et al. (1983)· Yairi et al. (1993), σσ. 827-835.

<sup>333</sup> Lubman (1955)· Schlanger (1973), σσ. 173-185.



άτομα με προβλήματα ακοής είναι μικρότερη από αυτή που παρατηρείται στο γενικό πληθυσμό, καθώς αγγίζει μόλις το 0,12%.<sup>334</sup> Διερευνήθηκε η συχνότητα εκδήλωσης τραυλισμού σε δίγλωσσα άτομα και διαπιστώθηκε διπλάσιο ποσοστό (2,1 – 2,8%) σε σχέση με το γενικό πληθυσμό.<sup>335</sup>

Ο Τραυλισμός μπορεί να εκδηλωθεί σε οποιαδήποτε στιγμή κατά την παιδική ηλικία, αλλά η συνηθέστερη ηλικία έναρξης εντοπίζεται μεταξύ 2 και 5 ετών, ενώ ως μικρότερη ηλικία έναρξης αναφέρονται οι 18 μήνες, με την εμφάνιση των πρώτων προτάσεων στην ομιλία του παιδιού.<sup>336</sup> Ο Τραυλισμός συμπίπτει με την περίοδο ραγδαίας ανάπτυξης του προφορικού λόγου. Η έναρξη του τραυλισμού είναι απότομη και άλλοτε σταδιακή και χαρακτηρίζεται από εναλλασσόμενα διαστήματα τραυλισμού και φυσιολογικής ροής της ομιλίας.<sup>337</sup> Σε περιπτώσεις, που οι γονείς του παιδιού που τραυλίζει ενδέχεται να συνδέουν την εκδήλωση του Τραυλισμού με κάποιο τραυματικό γεγονός, ενώ σε άλλες περιπτώσεις δεν αναφέρονται εκλυτικά αίτια. Σύμφωνα με τον Andrews<sup>338</sup>, εκτιμάται ότι η πιθανότητα εκδήλωσης τραυλισμού μειώνεται κατά το 50% μετά την ηλικία των 4 ετών, κατά 75% μετά την ηλικία των 6 ετών, ενώ ελαχιστοποιείται μετά την πάροδο του 12<sup>ου</sup> έτους της ηλικίας. Σύμφωνα με άλλους ερευνητές<sup>339</sup>, η πιθανότητα εκδήλωσης Τραυλισμού μετά τα 3½ έτη αγγίζει μόλις το 25%.

### **3.6.2 Η διαταραχή του Τραυλισμού και οι διαφορές φύλου στη συχνότητα εμφάνισης του Τραυλισμού**

Η συχνότητα εκδήλωσης του Τραυλισμού φαίνεται να διαφοροποιείται στα δύο φύλα, όπως συμβαίνει άλλωστε στις περισσότερες περιπτώσεις αναπτυξιακών δυσκολιών. Η διαφοροποίηση αυτή, όμως, δεν είναι εμφανής από την προσχολική ηλικία κατά την οποία η αναλογία αγοριών – κοριτσιών είναι περίπου 1:1.<sup>340</sup> Η αναλογία αυτή διαφοροποιείται σε μεγαλύτερη ηλικία, καθώς κυμαίνεται από 3:1 σε βάρος των αγοριών σε παιδιά ηλικίας 6-7 ετών και έως 5:1 σε εφήβους ηλικίας 12-13

<sup>334</sup> Montgomery – Fitch (1988), σσ. 825-835.

<sup>335</sup> Αυτόθι, σσ. 825-835.

<sup>336</sup> Bloodstein (1987), σσ. 183-192.

<sup>337</sup> Yairi (1997a), σσ. 139-150.

<sup>338</sup> Andrews (1984), σσ. 282-294.

<sup>339</sup> Yairi – Ambrose (1992), σσ. 273-280.

<sup>340</sup> Yairi (1983), σσ. 269-278.

ετών.<sup>341</sup> Η διαφορά αυτή μπορεί να υποδηλώνει, αφενός, μεγαλύτερο ποσοστό αυτόματης υποχώρησης του προβλήματος στα κορίτσια και, αφετέρου, αύξηση της συχνότητας εκδήλωσης Τραυλισμού σε αγόρια μεγαλύτερης ηλικίας.<sup>342</sup>

Ερευνητές αποδίδουν τη διαφορά αυτή στο γεγονός ότι τα αγόρια ενδέχεται να είναι πιο ευάλωτα σε εκείνους τους γενετικούς παράγοντες που δημιουργούν την προδιάθεση για την εκδήλωση Τραυλισμού.<sup>343</sup> Η άποψη εντάσσεται στα πλαίσια μιας ευρύτερης επιστημονικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία διερευνώνται οι γενετικοί παράγοντες που καθιστούν τα αγόρια πιο ευάλωτα από τα κορίτσια για την εκδήλωση ενός φάσματος αναπτυξιακών Διαταραχών Λόγου και ομιλίας.

Επίσης, οι ερευνητές επισημαίνουν την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων και, συγκεκριμένα, τις διαφορετικές αντιλήψεις των γονέων για τη γλωσσική ανάπτυξη αγοριών και κοριτσιών και τις διαφορετικές απαιτήσεις που προβάλλουν σε αυτόν τον τομέα. Ο Johnson και οι συνεργάτες του<sup>344</sup> διαπίστωσαν ότι πολλοί γονείς έχουν την τάση να αντιδρούν με μεγαλύτερη απογοήτευση ή και αυστηρότητα στα φαινόμενα δισταγμού που εκδηλώνουν τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια.<sup>345</sup>

Η γλωσσική ανάπτυξη αλλά και η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι συχνά ταχύτερη στα κορίτσια. Είναι φανερό ότι τα αγόρια έχουν περισσότερες πιθανότητες από τα κορίτσια να εισπράξουν αρνητικά μηνύματα από τους γονείς τους ως προς τις γλωσσικές τους ικανότητες και να αντιμετωπίσουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν άγχος και απογοήτευση για τον τρόπο με τον οποίο μιλούν, με αποτέλεσμα την εκδήλωση Τραυλισμού.

Η διαφορά στις απαιτήσεις των ενηλίκων από την ομιλία αγοριών και κοριτσιών φαίνεται να αφορά και στους δασκάλους. Οι Silverman και Van Opens παρουσίασαν σε δασκάλους περιγραφές παιδιών με διάφορα προβλήματα λόγου και ομιλίας και τους έθεσαν το ερώτημα κατά πόσο τα παιδιά αυτά έπρεπε να παραπεμφθούν σε ειδικό. Διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι θεωρούσαν περισσότερο απαραίτητη την παραπομπή του παιδιού στον ειδικό, όταν το παιδί αυτό παρουσιαζόταν ως αγόρι, και λιγότερο απαραίτητη, όταν το παιδί παρουσιαζόταν ως κορίτσι, παρόλο που η ίδια περιγραφή δυσκολιών δινόταν και στις δύο περιπτώσεις.

---

<sup>341</sup> Bloodstein (1987), σσ. 211-220.

<sup>342</sup> Neaves (1970) Quinn – Andrews (1977), σσ. 199-208.

<sup>343</sup> West (1958) Berr – Eisenson (1956), σσ. 78-85.

<sup>344</sup> Johnson et al. (1959), σσ. 94-102.

<sup>345</sup> Silverman – Van Opens (1980), σσ. 428-534.

Η Tatman<sup>346</sup> στην προσπάθειά της να ερμηνεύσει τη συχνότερη εμφάνιση του Τραυλισμού στα αγόρια, διατυπώνει την υπόθεση ότι τα κορίτσια αναμένεται να είναι λιγότερο διεκδικητικά από τα αγόρια, με αποτέλεσμα να δικαιολογείται η σιωπηλή τους στάση σε καταστάσεις έντασης και άγχους. Τα κορίτσια είναι, επομένως, σε θέση να αποφύγουν ευκολότερα τον προφορικό λόγο σε καταστάσεις που θα τα καθιστούσαν επιρρεπή στην εκδήλωση Τραυλισμού. Τα αγόρια αναμένεται να μιλήσουν σε ανάλογες καταστάσεις, ακόμα και υπό πίεση, η οποία, όμως, ευνοεί την εκδήλωση του Τραυλισμού.

Οι αναπτυξιακές διαταραχές, οι οποίες εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια όπως, για παράδειγμα, η Διαταραχή της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητας εκδηλώνονται με μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια<sup>347</sup>.

Η έναρξη του Τραυλισμού, η οποία εντοπίζεται στα κορίτσια περίπου 6 μήνες νωρίτερα σε σύγκριση με τα αγόρια<sup>348</sup>, οφείλεται στη γρηγορότερη γλωσσική ανάπτυξη των κοριτσιών, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ο Τραυλισμός εκδηλώνεται συνήθως στην ηλικία ραγδαίας ανάπτυξης του λόγου.

Χαρακτηριστικό του Τραυλισμού είναι η περιοδικότητα με την οποία εκδηλώνεται, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις ένα άτομο τραυλίζει σε κάθε λέξη που εκφράζει.<sup>349</sup> Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο Λόγος ενός ατόμου που τραυλίζει παρουσιάζει ανάμεικτα στοιχεία: λέξεις ή φράσεις οι οποίες εκφέρονται με δυσκολία και λέξεις ή φράσεις οι οποίες εκφέρονται με εντελώς φυσιολογική ροή. Υπό ορισμένες συνθήκες, μάλιστα, όπως για παράδειγμα στο τραγούδι, ο λόγος των ατόμων που τραυλίζουν μπορεί να εξομαλύνεται εντελώς.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, το άτομο που τραυλίζει μπορεί να μιλά με απολύτως φυσιολογική ροή για ώρες, ημέρες, εβδομάδες ή ακόμη και μήνες και στη συνέχεια να αρχίσει ξανά να τραυλίζει.

Υπάρχουν έντονες διαπροσωπικές αλλά και ενδοπροσωπικές διαφορές στη συχνότητα εκδήλωσης των στιγμών Τραυλισμού. Η συχνότητα αυτή διαφοροποιείται σημαντικά τόσο μεταξύ των ατόμων που τραυλίζουν όσο και στο ίδιο άτομο, καθώς επηρεάζεται συνήθως από τις συνθήκες υπό τις οποίες το άτομο χρειάζεται να

---

<sup>346</sup> Bloodstein (1995), σσ. 197-205.

<sup>347</sup> Μανιαδάκη – Κάκουρος (2004)· Maniadaki et al. (2003)· Maniadaki et al. (2005b), σσ. 367-379.

<sup>348</sup> Yairi – Ambrose (1992), σσ. 292-301.

<sup>349</sup> Johnson (1961)· Silverman (1974), σσ. 126-135.

μιλήσει. Επίσης, η διάρκεια των στιγμών Τραυλισμού μπορεί να ποικίλλει από δέκατα του δευτερολέπτου έως μερικά λεπτά.<sup>350</sup>

Κατά τη διάρκεια των στιγμών Τραυλισμού, η παραγωγή του λόγου χαρακτηρίζεται από «φαινόμενα δισταγμού». Η επανάληψη τμήματος ή και ολόκληρης της λέξης, η στιγμιαία παύση πριν από μια λέξη, η χρήση ηχητικών στοιχείων, όπως «εεεε...», «ξέρεις», πριν από μια λέξη, η διακοπή της ροής του λόγου προκειμένου ο ομιλητής να διορθώσει μια λέξη που πρόσφερε λανθασμένα, αποτελούν ορισμένα από αυτά τα φαινόμενα δισταγμού, τα οποία, στην πλειονότητά τους, εμφανίζονται αρκετές φορές στο λόγο όλων των ανθρώπων σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές και καταστάσεις.<sup>351</sup>

Προϋπόθεση, προκειμένου να δοθεί η διάγνωση του τραυλισμού σε ένα άτομο, είναι η συστηματική εκδήλωση «φαινομένων δισταγμού» τα οποία δεν εντάσσονται στα φυσιολογικά πλαίσια, σύμφωνα με τη γνώμη του ειδικού. Έχει διαπιστωθεί, μάλιστα, ότι τα ίδια φαινόμενα δισταγμού μπορεί να γίνουν αντιληπτά, είτε ως φυσιολογικά είτε ως ενδείξεις τραυλισμού, από τους ίδιους ακροατές κάτω από διαφορετικές συνθήκες.<sup>352</sup> Η συχνότητα και η ένταση των φαινομένων αυτών, καθώς και η ενδεχόμενη ύπαρξη δευτερογενών συμπτωμάτων, αποτελούν διαφοροποιές ενδείξεις ανάμεσα στα φυσιολογικά «κομπιάσματα» της ροής του λόγου και τον τραυλισμό.

### **3.6.3 Οι επικρατέστεροι ορισμοί για τον Τραυλισμό**

Ο Τραυλισμός αποτελεί μια μορφή τιμωρίας για κάποιο αμάρτημα, που διέπραξε είτε το ίδιο το άτομο είτε κάποιο μέλος της οικογένειάς του.<sup>353</sup> Όπως αναφέρει ο Ηρόδοτος, ο Βάττος, επιφανής Έλληνας που έζησε τον 5<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. (από τον οποίο προήλθε η λέξη «βατταρισμός»), πήγε στους Δελφούς προκειμένου να ζητήσει από την Πυθία να θεραπεύσει τον τραυλισμό του. Η Πυθία αποφάνθηκε ότι ο Τραυλισμός προκλήθηκε από την οργή του θεού Απόλλωνα, τον οποίο ο Βάττος έπρεπε να εξευμενίσει, για να απαλλαγεί από το πρόβλημά του.

Στην αρχαιότητα ο Ιπποκράτης πίστευε ότι τα αίτια του Τραυλισμού θα πρέπει να αναζητηθούν στην ασυμφωνία ανάμεσα στη σκέψη και τον προφορικό

<sup>350</sup> Starkweather (1987), σσ. 165-173.

<sup>351</sup> Κάκουρος – Μανιαδάκη (2006), σσ. 404-428.

<sup>352</sup> Williams – Kent (1958), σσ. 45-52.

<sup>353</sup> Silverman (2004), σσ. 469-481.

λόγο.<sup>354</sup> Ο Αριστοτέλης περιέγραψε τον Τραυλισμό ως αδυναμία γρήγορης σύνδεσης των συλλαβών μεταξύ τους και εκτιμούσε ότι η αιτία της διαταραχής αυτής είναι η ελαττωματική διάπλαση της γλώσσας και η ανεπαρκής κινητική ικανότητα του οργάνου αυτού («καταδεδεμένη γλώσσα»)<sup>355</sup>

Παλαιότερες θεωρίες απέδιδαν την εκδήλωση του Τραυλισμού σε ανωμαλίες στη δομή και τη λειτουργία των οργάνων της ομιλίας. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες, υποστηριζόταν ότι ο Τραυλισμός ήταν αποτέλεσμα κάποιας ανωμαλίας η οποία σχετιζόταν με τη δομή ή τη λειτουργία του μηχανισμού της αναπνοής ή της άρθρωσης. Οι πιο διαδεδομένες θεωρίες, ανάμεσα στην αρχαιότητα και την περίοδο της Αναγέννησης, ήταν αυτές που θεωρούσαν τον Τραυλισμό ως αποτέλεσμα κάποιας ανωμαλίας που σχετίζεται με τη δομή ή και τη λειτουργία του οργάνου της γλώσσας.

Ο γιατρός Itard, σε βιβλίο του που εκδόθηκε το 1817, υποστήριζε την άποψη ότι ο Τραυλισμός είναι αποτέλεσμα της γενικής αδυναμίας των νεύρων, τα οποία διεγείρουν τη γλώσσα και το λάρυγγα.<sup>356</sup>

Το 1831 ο Colombat de l' Isère ταξινόμησε τις περιπτώσεις Τραυλισμού σε δύο ομάδες, ανάλογα με την περιοχή όπου εκδηλώνονταν οι σπασμοί τους οποίους θεωρούσε υπεύθυνους για την εκδήλωση του Τραυλισμού: (α) στις περιπτώσεις αυτές όπου ο Τραυλισμός είναι αποτέλεσμα των σπασμών των χειλιών και του οργάνου της γλώσσας και (β) σε αυτές όπου ο Τραυλισμός είναι αποτέλεσμα των σπασμών οι οποίοι εμφανίζονται στο λάρυγγα, τον οισοφάγο ή στους μυς του αναπνευστικού συστήματος.<sup>357</sup>

Ο Γερμανός χειρουργός J. F. Dieffenbach πίστευε ότι ο Τραυλισμός είναι αποτέλεσμα των σπασμών της γλωττίδας και γι' αυτό, το 1841, ξεκίνησε να τον αντιμετωπίζει χειρουργικά. Αργότερα, όμως, στις αρχές του 20ού αιώνα, οι προσπάθειες θεραπείας του Τραυλισμού με χειρουργικές επεμβάσεις επαναλήφθηκαν για να εγκαταλειφθούν και πάλι λίγα χρόνια αργότερα.<sup>358</sup>

Ο Kussmaul<sup>359</sup> πίστευε ότι ο Τραυλισμός είναι αποτέλεσμα κάποιας κληρονομημένης υπερευαισθησίας των οργάνων της Άρθρωσης και ονόμαζε τον

---

<sup>354</sup> Καλαντζής (1958), σσ. 365-374.

<sup>355</sup> Δράκος (1999), σσ. 268-280.

<sup>356</sup> Hunt (1861), σσ. 102-108.

<sup>357</sup> Eldridge (1968), σσ. 112-115.

<sup>358</sup> Αυτόθι, σσ. 112-115.

<sup>359</sup> Kussmaul (1910), σσ. 29-35.

Τραυλισμό ως «σπαστική νεύρωση συναρμογής». Ο Asperger<sup>360</sup> υποστήριζε ότι οι σοβαρές περιπτώσεις Τραυλισμού είναι αποτέλεσμα κακών χειρισμών και παρεμβάσεων του περιβάλλοντος του μικρού παιδιού, στις περιπτώσεις όπου αυτό συναντά φυσιολογικές δυσκολίες στη ροή του λόγου κατά την περίοδο της γλωσσικής ανάπτυξης.

Σε όλες σχεδόν τις χρονολογικές περιόδους υπήρχαν σημαντικές διαφωνίες μεταξύ των ειδικών ως προς την αιτιολογία του Τραυλισμού.

Στις αρχές του 20ού αιώνα, η πίεση που μπορεί να υποστούν τα αριστερόχειρα παιδιά, προκειμένου να μάθουν να χρησιμοποιούν το δεξί τους χέρι, ενδέχεται να ευθύνεται για την εκδήλωση Τραυλισμού.<sup>361</sup>

Σήμερα, επικρατεί η άποψη ότι ο Τραυλισμός είναι πολυπαραγοντικής αιτιολογίας και ότι τα αίτιά του πρέπει να αναζητηθούν στην αλληλεπίδραση βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων.<sup>362</sup>

Ο Craig<sup>363</sup>, σε σχετικά πρόσφατη ερευνητική του εργασία, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, αφού οι θεραπευτικές τεχνικές, οι οποίες καθοδηγούνται από την υπόθεση περί οργανικής αιτιολογίας, είναι περισσότερο αποτελεσματικές, αυτό μπορεί να στηρίξει και την άποψη ότι τα αίτια του Τραυλισμού είναι στη βάση τους οργανικά.

Ο Ingham<sup>364</sup> έχει παρατηρήσει ότι ένα πρόβλημα με τους δύο ορισμούς που αναφέρθηκαν είναι το ότι περιέχουν ασαφείς όρους, όπως «ροή», «συνήθως», «άμεσα». Διαστάσεις, επίσης, όπως «ακούσια» και «ελεγχόμενη», είναι δύσκολο να παρατηρηθούν και κατά συνέπεια να χρησιμοποιηθούν αντικειμενικά.

Ο Perkins<sup>365</sup> υποστηρίζει ότι Τραυλισμός είναι: «Προσωρινή εμφανή ή μη, έλλειψη ελέγχου της ικανότητας να προχωρήσεις με ευχέρεια στην παραγωγή γλωσσολογικά σχηματισμένης ομιλίας». Ο ορισμός του Perkins δηλώνει ότι μόνο εκείνα τα άτομα που έχουν την διαταραχή μπορούν να αποφασίσουν με σιγουριά εάν Τραυλισμός υπάρχει ή δεν υπάρχει.

---

<sup>360</sup> Asperger (1952), σσ. 132-138.

<sup>361</sup> Ballard (1912) Van Riper (1935), σσ. 182-194.

<sup>362</sup> Smith (1990), σσ. 363-370.

<sup>363</sup> Craig (2000), σσ. 295-308.

<sup>364</sup> Ingham (1984), σσ. 209-218.

<sup>365</sup> Perkins (1984a), σσ. 211-222.

Ο Perkins και ο Moore<sup>366</sup> παρατήρησαν ότι, κατά τη διάρκεια έρευνας, υποκείμενα μίλησαν με προσποιητό και πραγματικό Τραυλισμό. Ο ομιλητής, λοιπόν, μπορούσε να εντοπίσει τη διαφορά, αλλά όχι οι παρατηρητές.

Ο Bloodstein<sup>367</sup> αναφέρει σαν μικρότερη ηλικία εμφάνισης της διαταραχής τους 18 μήνες και μεγαλύτερη την περίοδο μεταξύ 7-13 χρόνων.

- **Ο ρόλος της κληρονομικότητας**

Ένα από τα πιο χρήσιμα επιδημιολογικά στοιχεία για τον τραυλισμό είναι ο ρόλος της κληρονομικότητας. Έχει αναφερθεί ότι υπάρχει κάποια σχέση, καθώς 2/3 των ατόμων που τραυλίζουν αναφέρουν ότι έχουν ένα συγγενή που έχει το ίδιο πρόβλημα. Οι κλινικές συνέπειες αυτού είναι ότι τα παιδιά ατόμων που τραυλίζουν θα πρέπει να παρακολουθούνται για σημάδια της διαταραχής.

- **Η αναλογία του φύλου**

Ο Τραυλισμός επηρεάζει αγόρια περισσότερο από κορίτσια με αναλογία 3:1 με 5:1.

Ένα πρόβλημα με την αναλογία φύλου είναι ότι όλες οι διαταραχές επικοινωνίας εμφανίζονται στα αγόρια σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι στα κορίτσια. Έτσι, δεν είναι σίγουρο εάν η αναλογία αγόρια/κορίτσια, αναφέρεται μόνο στον τραυλισμό ή σε όλες τις διαταραχές επικοινωνίας.

Ο Τραυλισμός συγκαταλέγεται στις νευρωτικές Διαταραχές του Λόγου και της ομιλίας. Θεωρείται διαταραχή της ροής του λόγου και εκδηλώνεται με ασυντόνιστες κινήσεις του μυϊκού λόγου και εκδηλώνεται με ασυντόνιστες κινήσεις του μυϊκού συστήματος της αναπνοής, της φωνής και της Άρθρωσης π.χ. χα-χα-χαρούμενος, είτε με ένα επίμονο κόμπιασμα σε ένα φθόγγο π.χ. χ...αρούμενος.<sup>368</sup>

Κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά έχουν πολλές εμπειρίες για τις οποίες θέλουν να μιλήσουν χωρίς, όμως, να μπορούν πάντα να χρησιμοποιήσουν πολλές λέξεις ταυτόχρονα, προκειμένου να εκφραστούν άνετα. Είναι, λοιπόν, πιθανόν ορισμένα συμπτώματα του Τραυλισμού να παρουσιάζονται σε κάποιο παιδί, χωρίς ωστόσο να υπάρχει πραγματικό πρόβλημα.<sup>369</sup>

---

<sup>366</sup> Perkins – Moore (1990), σσ. 201-215.

<sup>367</sup> Bloodstein (1987).

<sup>368</sup> Δράκος (1991), σσ. 226-238.

<sup>369</sup> Κάκουρος – Μανιαδάκη (2002), σσ. 282-298.

Ο Τραυλισμός χαρακτηρίζεται, επίσης, σαν γλωσσική νεύρωση ή ακόμα σαν ψυχοσωματικής αιτιολογίας διαταραχής, αφού σ' αυτή συμμετέχουν και άλλοι παράγοντες, ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία απαντάται και με τους όρους δυσφημία (φημί = λέγω), σπασμοφημία, λαλονεύρωση και Balbutes (Dysphemie, Spasmophemie, Laloneyrose, Balbutes).<sup>370</sup>

Ο Τραυλισμός χαρακτηρίζεται ως σύνδρομο (ιατρική θεώρηση) ή ως φαινόμενα (ψυχοπαιδαγωγική ψυχοκοινωνιολογική θεώρηση). Το φαινόμενο του Τραυλισμού έχει εντοπιστεί από την αρχαιότητα όπου ο ρήτορας Δημοσθένης με τα δικά του μέσα και μέτρα προσπάθησε να βελτιώσει το πρόβλημα της ροής της ομιλίας του.<sup>371</sup> Κατά τους Leahy και Collins<sup>372</sup>, ο Τραυλισμός είναι μια αινιγματική διαταραχή με μακρά και δαιδαλώδη ιστορία.

Ο Τραυλισμός σε μεγάλο ποσοστό 1,4% συναντάται στην προσχολική ηλικία, όπως έδειξαν έρευνες του Becker. Στην αρχή, μπορεί να είναι φυσιολογικός και δικαιολογημένος, αφού ο ρυθμός σκέψης είναι γρήγορος και η γλωσσική ικανότητα περιορισμένη.

Η δυσαναλογία συγκριτικά με τα αγόρια – κορίτσια και η αναλογία είναι 3:1. Σε ποσοστό 0,7% συναντάται ο Τραυλισμός στη σχολική ηλικία 6-14 ετών.<sup>373</sup>

Όλη η προσωπικότητα του ατόμου, που πάσχει από Τραυλισμό, προσβάλλεται και προκαλεί αρνητικές επιπτώσεις στη συμπεριφορά του, ενώ παραμένει ακόμα και μετά την υποχώρηση του Τραυλισμού.<sup>374</sup>

Σύμφωνα με τους Führung και Lettmayer<sup>375</sup>, τα είδη του Τραυλισμού είναι τρία: Ο εξελικτικός, ο τραυματικός και ο υστερικός.

Εξελικτικός Τραυλισμός: Παρουσιάζεται κατά την προσχολική ηλικία και εκδηλώνεται ως επανάληψη μιας συλλαβής ή παρεμπόδιση της γλωσσικής ροής στο ξεκίνημα της ομιλίας. Όταν τα συμπτώματα αυτά ενισχυθούν από εξωγενείς παράγοντες, ο Τραυλισμός μονιμοποιείται και τα συμπτώματά του εκδηλώνονται εντονότερα.

Τραυματικός Τραυλισμός: Παρουσιάζεται σε ενήλικες, αιτία του είναι ένα δυνατό ψυχικό σοκ. Τα συμπτώματά του δεν αυξάνονται σταδιακά, όπως στην

---

<sup>370</sup> Δράκος (2004), σσ. 265-275.

<sup>371</sup> Δράκος (1991).

<sup>372</sup> Leahy – Collins (1991), σσ. 672-683.

<sup>373</sup> Voight (1954), σσ. 182-186.

<sup>374</sup> Δράκος (1991).

<sup>375</sup> Luchsinger – Arnold (1970).



περίπτωση του εξελικτικού Τραυλισμού, αλλά εκδηλώνονται από την αρχή πολύ έντονα και σε σύντομο χρονικό διάστημα εξασθενούν.

Υστερικός Τραυλισμός: Προκαλείται ύστερα από έναν έντονο ψυχικό ερεθισμό ή από υστερική αφωνία ή κώφωση.

Κλονικός Τραυλισμός: Όπου το άτομο που τραυλίζει επαναλαμβάνει συνεχώς την αρχική συλλαβή ή λέξη μέχρι ν' αρχίσει να μιλάει.

Τονικός Τραυλισμός: Όπου η δυσκολία έγκειται στο ξεκίνημα της ομιλίας παρά τις έντονες προσπάθειες που γίνονται από το άτομο που τραυλίζει.

Κλονικοτονικός Τραυλισμός: Σ' αυτόν συνυπάρχουν τα δύο προηγούμενα είδη του Τραυλισμού.

### **3.6.4 Αιτιολογία του Τραυλισμού**

Οι παράμετροι που επηρεάζουν την κανονική ροή του προφορικού Λόγου και προκαλούν τον Τραυλισμό διακρίνονται: **α)** σε γενικούς και **β)** σε επιμέρους ατομικούς.

#### **α) Γενικοί παράμετροι**

**1)** Η επιβράδυνση της εξελικτικής πορείας του κεντρικού νευρικού συστήματος. Έτσι, δεν έχουμε σωστές αντανακλαστικές κινήσεις στα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει νευρωτικές εκδηλώσεις κατά την ομιλία.

**2)** Ιδιαιτερότητες της γλωσσικής εξέλιξης στην προσχολική ηλικία. Το ΚΝΣ και η ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την εξέλιξη της γλώσσας. Με την περάτωση του 3<sup>ου</sup> έτους ολοκληρώνεται η περίοδος της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης και το παιδί αρχίζει ν' αποκτά λόγο (προσυλλογιστική σκέψη κατά Piaget). Η ανάπτυξη της γλώσσας είναι ραγδαία όσον αφορά την Άρθρωση, το λεξιλόγιο, το μήκος και τη δομή των προτάσεων. Οι γλωσσικές απαιτήσεις με την είσοδο στο νηπιαγωγείο μεγαλώνουν και το ΚΝΣ δεν μπορεί να συνεισφέρει.

**3)** Κοινωνικές προϋποθέσεις για τη γλωσσική εξέλιξη. Η γλωσσική εξέλιξη εξαρτάται από μεγάλο αριθμό κοινωνικών παραμέτρων. Στην τελειοποίηση της γλωσσικής κατάρτισης συμβάλλει κατά μεγάλο ποσοστό η συναναστροφή και η αλληλεπίδραση μέσα απ' αυτήν (Rubinstein). Ένας πρώτος παράγοντας που

επηρεάζει τη γλωσσική εξέλιξη είναι η συγκινησιακή επικοινωνία του παιδιού με τη μητέρα και την οικογένειά του. Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες το παιδί γνωρίζει το περιβάλλον του βοηθούν στην εξέλιξη ή μη της γλώσσας.

### **β) Επιμέρους ατομικοί παράμετροι**

Κατά τον Smolenski<sup>376</sup>, οι παράμετροι που επηρεάζουν τον Τραυλισμό είναι:

- 1) Εγκεφαλική βλάβη.
- 2) Εξασθενημένη και μη ορμονική λειτουργία του ΚΝΣ.
- 3) Νευροπάθειες όπου τα συμπτώματά τους είναι: οξυμμένη ερεθιστικότητα, μεταβολές στη φωνή, στα αισθήματα, στις ορμές και στη θέληση.
- 4) Βίαιη επιβολή της δεξιοχειρίας.

### **3.6.5 Η Διαταραχή του Τραυλισμού ως φαινόμενο λεκτικής διστακτικής συμπεριφοράς**

Οι επαναλήψεις μεμονωμένων φθόγγων, συλλαβών και λέξεων (κυρίως μονοσύλλαβων) αποτελούν το πλέον χαρακτηριστικό γνώρισμα του τραυλισμού, το οποίο εκδηλώνεται τόσο στην ομιλία παιδιών προσχολικής ηλικίας που ξεκινούν να τραυλίζουν, όσο και στην ομιλία ενηλίκων που τραυλίζουν.<sup>377</sup> Αυτή η μορφή εκδήλωσης Τραυλισμού ονομάζεται κλονική. Παραδείγματα τέτοιων επαναλήψεων είναι τα εξής: (α) Το μωρό ήπια το γ-γάλα του, (β) Το μωρό ήπια τα γά-γάλα του, (γ) Το μωρό ήπια το το γάλα του. Οι περισσότερες επαναλήψεις εμφανίζονται στις πρώτες συλλαβές των λέξεων και σχεδόν ποτέ στις τελευταίες.<sup>378</sup> Ο αριθμός των επαναλήψεων ποικίλλει συνήθως από δύο έως πέντε φορές.<sup>379</sup> Εάν κατά τη διάρκεια των επαναλήψεων το άτομο βιώνει μεγάλη ένταση, τότε οι ήχοι μπορεί να επιμηκύνονται ή να προφέρονται δυσρυθμικά.<sup>380</sup>

---

<sup>376</sup> Grohnfeldt (1987).

<sup>377</sup> Johnson (1961).

<sup>378</sup> Lebrun – Van Borsel (1990), Stansfield (1995).

<sup>379</sup> Van Riper (1982).

<sup>380</sup> Αυτόθι.

### 1) Η Δυσρυθμία ως τονικός Τραυλισμός

Συνηθέστερα είδη δυσρυθμιών είναι οι επιμηκύνσεις στην παραγωγή σύντομων λεκτικών στοιχείων και οι «σπασμένες λέξεις». Αυτή η μορφή Τραυλισμού ονομάζεται τονική, εμφανίζονται, συνήθως, στους αρχικούς φθόγγους των λέξεων και σχεδόν ποτέ στους τελικούς.<sup>381</sup> Εκδηλώνονται ως επίσημο «κόμπιασμα» σε μια αρθρωτική θέση ή ως παρατεταμένος ήχος και η διάρκειά τους φτάνει, συνήθως, μέχρι τα πέντε δευτερόλεπτα.<sup>382</sup> Οι «Σπασμένες λέξεις» αναφέρονται αυτές κατά τις οποίες το άτομο κάνει μια αφύσικη παύση ανάμεσα στις συλλαβές μιας λέξης, για παράδειγμα λέει «έ[παύση]χω». Οι παύσεις αυτές μπορεί να είναι σιωπηρές ή να χαρακτηρίζονται από την παραγωγή κάποιου ήχου, που ενδέχεται να σχετίζεται ή και να μη σχετίζεται με τον πρώτο ήχο της επόμενης συλλαβής.

### 2) Ο Τραυλισμός με τη μορφή παύσεων

Είναι παύσεις που εκδηλώνονται μεταξύ των λέξεων και συνοδεύονται συνήθως από ένταση στους μυς που σχετίζονται με την παραγωγή της ομιλίας, κυρίως στο λάρυγγα.<sup>383</sup> Εμφανίζονται, συνήθως, πριν από λέξεις των οποίων το άτομο δυσκολεύεται να προφέρει τον πρώτο φθόγγο. Ο μηχανισμός που υποκινεί αυτές τις παύσεις φαίνεται ανάλογος με αυτόν που υποκινεί τις «σπασμένες λέξεις»: δυσκολία ρύθμισης της ποσότητας του αέρα που χρειάζεται να εκπνεύσει το άτομο προκειμένου να προφέρει τον εν λόγω φθόγγο.

### 3) Ο Τραυλισμός με τη μορφή ατελών φράσεων

Σε αυτή την περίπτωση, η φράση παραμένει ατελής, επειδή το άτομο που τραυλίζει ενδέχεται να πιστεύει ότι στην επόμενη λέξη μπορεί να «κολλήσει» και επομένως προτιμά σκόπιμα να την αποφύγει<sup>384</sup>. Το άτομο που τραυλίζει μπορεί πραγματικά να αποφύγει την εκδήλωση συμπτώματος τραυλισμού, δυσχεραίνει, ωστόσο, την επικοινωνία με το συνομιλητή του ίσως περισσότερο, απ' ό,τι αν τελικά ολοκλήρωνε τη φράση τραυλίζοντας.

---

<sup>381</sup> Bloodstein (1987).

<sup>382</sup> Sheehan (1974).

<sup>383</sup> Williams et al. (1968).

<sup>384</sup> Van Riper (1982).

#### **4) Ο Τραυλισμός και οι εμβολές φθόγγων, συλλαβών, λέξεων ή φράσεων**

Στην ομιλία όλων των ανθρώπων παρεμβάλλονται ορισμένες φορές φθόγγοι ή φράσεις όπως «εεεε...», «μμμ...», «ξέρεις τώρα» και άλλα, τα οποία δεν παρεμποδίζουν το νόημα της πρότασης.<sup>385</sup> Στην ομιλία των ατόμων που τραυλίζουν, οι εμβολές αυτές είναι ιδιαίτερα συνήθεις και αποτελούν προσπάθεια αλλοίωσης ορισμένων λέξεων, στις οποίες ο ομιλητής φοβάται ότι θα «κολλήσει».<sup>386</sup>

#### **5) Οι αναθεωρήσεις στον Τραυλισμό**

Τα άτομα που τραυλίζουν έχουν ορισμένες φορές την τάση να μην ολοκληρώνουν τη λέξη την οποία ξεκίνησαν να εκφέρουν τραυλίζοντας, αλλά να την αντικαθιστούν με κάποιο συνώνυμο προκειμένου να αποφύγουν περαιτέρω τραυλισμό του.<sup>387</sup>

#### **6) Τραυλισμός και αφύσικος ρυθμός ομιλίας**

Ο ρυθμός ομιλίας των ατόμων που τραυλίζουν μπορεί να κυμαίνεται από πολύ αργός έως πολύ γρήγορος. Ο αργός ρυθμός μπορεί να είναι αποτέλεσμα του ίδιου του Τραυλισμού, ή να υιοθετείται σκόπιμα από το άτομο στην προσπάθειά του να μην τραυλίσει. Ο γρήγορος ρυθμός μπορεί, επίσης, να υιοθετείται σκόπιμα καθώς το άτομο που τραυλίζει ενδέχεται να πιστεύει ότι, αν κάνει παύσεις στο λόγο του, πιθανό να τραυλίσει.<sup>388</sup>

#### **7) Το αφύσικο ανέβασμα της έντασης και του τόνου της φωνής κατά τον Τραυλισμό**

Η αύξηση της έντασης της φωνής ή η εκφορά του λόγου με μονότονο τρόπο μπορεί να υιοθετείται από τα άτομα που τραυλίζουν, στην προσπάθειά τους να αποφύγουν τον Τραυλισμό.<sup>389</sup>

---

<sup>385</sup> Johnson (1961).

<sup>386</sup> Van Riper (1982).

<sup>387</sup> Αυτόθι, σσ. 186-201.

<sup>388</sup> Van Riper (1982).

<sup>389</sup> Αυτόθι.

## 3.7 Γλωσσικοί παράγοντες που ευνοούν την εκδήλωση του Τραυλισμού

### 3.7.1 Τα γλωσσικά στοιχεία που ευνοούν τον Τραυλισμό

Παράγοντες που ευνοούν την εκδήλωση Τραυλισμού επηρεάζουν, επίσης, την εκδήλωση φαινομένων δισταγμού στο λόγο των ατόμων που δεν τραυλίζουν. Οι διαπιστώσεις αυτές ισχύουν τόσο για τους ενήλικες που τραυλίζουν όσο και για τα παιδιά.<sup>390</sup>

Οι μελέτες, επικεντρώνονται στον εντοπισμό των θέσεων μέσα σε μια λέξη που είναι πιθανότερο να εκδηλωθεί Τραυλισμός, συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι το 90% των στιγμών Τραυλισμού εκδηλώνεται στον πρώτο ήχο των λέξεων.<sup>391</sup> Συνεπώς, ο Τραυλισμός εκδηλώνεται συχνότερα στις πρώτες συλλαβές των πολυσύλλαβων λέξεων και σχεδόν ποτέ στις τελευταίες<sup>392</sup>. Επίσης, ο Τραυλισμός φαίνεται να εκδηλώνεται συχνότερα σε συλλαβές που τονίζονται σε σχέση με τις συλλαβές που δεν τονίζονται.<sup>393</sup>

Κατά τον Brown<sup>394</sup>, τα βασικά χαρακτηριστικά των λέξεων, στις οποίες εκδηλώνεται συνηθέστερα Τραυλισμός, αφορούν στον αρχικό ήχο της λέξης, τη γραμματική της σημασία, τη θέση της στην πρόταση και το μήκος της. Ο Τραυλισμός φαίνεται να εκδηλώνεται συχνότερα σε λέξεις που ξεκινούν με σύμφωνα. Οι διαπιστώσεις σχετικά με τα γλωσσικά στοιχεία που ευνοούν την εκδήλωση Τραυλισμού φαίνεται ότι αποτελούν γενικές παρατηρήσεις που αφορούν στον πληθυσμό των ατόμων που τραυλίζουν ως σύνολο και σε καμιά περίπτωση δεν συνιστούν ένα προφίλ το οποίο ανταποκρίνεται σε κάθε μεμονωμένη περίπτωση Τραυλισμού.<sup>395</sup>

Στα παιδιά σχολικής ηλικίας, οι στιγμές Τραυλισμού είναι πιθανότερο να εκδηλωθούν σε λέξεις περιεχομένου, όπως ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα και επιρρήματα σε σχέση με λειτουργικές λέξεις όπως άρθρα, προθέσεις, αντωνυμίες και

---

<sup>390</sup> Natke et al. (2004); Scott (1999).

<sup>391</sup> Johnson – Brown (1935); Sheehan (1974); Weiner (1984), σσ. 215-222.

<sup>392</sup> Starkweather (1987); Lebrun – Van Borsel (1990), σσ. 342-349.

<sup>393</sup> Prins et al. (1991), σσ. 541-549.

<sup>394</sup> Brown (1945), σσ. 82-89.

<sup>395</sup> Griggs – Still (1979), σσ. 139-146.

συνδέσμους.<sup>396</sup> Σε αντίθεση, στα παιδιά προσχολικής ηλικίας ο Τραυλισμός φαίνεται να εκδηλώνεται συχνότερα στα λειτουργικά μέρη του Λόγου.<sup>397</sup>

Σύμφωνα με τον Brown, η συχνότερη εκδήλωση Τραυλισμού στις λέξεις περιεχομένου ίσως οφείλεται στην επίγνωση των ενηλίκων και των παιδιών σχολικής ηλικίας ότι οι λέξεις αυτές είναι φορείς μηνυμάτων, αποτελούν τα βασικά στοιχεία της επικοινωνίας και προκαλούν περισσότερο το ενδιαφέρον του ακροατή.

Οι στιγμές τραυλισμού εκδηλώνονται συνηθέστερα στην πρώτη λέξη μιας πρότασης, η διαπίστωση αυτή αφορά τόσο στον προφορικό Λόγο όσο και στην ανάγνωση.<sup>398</sup>

Το φαινόμενο αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η αρχή της πρότασης είναι το καθοριστικό σημείο κατά το οποίο προσελκύεται η προσοχή του ακροατή και, επομένως, προκαλεί μεγαλύτερη συναισθηματική φόρτιση στον ομιλητή. Η θέση της λέξης μέσα στην πρόταση είναι ο μόνος από τους τέσσερις παράγοντες του Brown που αφορά μόνο στο λόγο των ατόμων που τραυλίζουν και δεν φαίνεται να επηρεάζει την εκδήλωση φαινομένων δισταγμού στο λόγο των ατόμων που δεν τραυλίζουν.<sup>399</sup>

Οι μεγαλύτερες λέξεις ευνοούν περισσότερο την εμφάνιση του Τραυλισμού σε σχέση με τις μικρότερες. Οι Brown και Moren<sup>400</sup> εξηγούν ότι οι μεγαλύτερες λέξεις ενδέχεται να εκλαμβάνονται από τον ομιλητή που τραυλίζει ως πιο πολύπλοκες και πιο δύσκολες στην εκφορά τους.

Ο βαθμός εξοικείωσης του ομιλητή με μια λέξη επηρεάζει την εκδήλωση του Τραυλισμού, καθώς ο Τραυλισμός εκδηλώνεται με μεγαλύτερη συχνότητα σε λέξεις με τις οποίες ο ομιλητής δεν είναι εξοικειωμένος, ιδιαίτερα κατά την ανάγνωση.<sup>401</sup> Τέλος, οι στιγμές Τραυλισμού τείνουν να επανεμφανίζονται σε λέξεις κατά τις οποίες έχουν εμφανιστεί στο παρελθόν.<sup>402</sup> Με άλλα λόγια, όταν ένα άτομο τραυλίζει σε μια λέξη, είναι πιθανόν να τραυλίζει ξανά, όταν επαναλάβει την ίδια λέξη σε άλλη χρονική στιγμή.

---

<sup>396</sup> Brown (1945); Williams et al. (1969b), σσ. 128-137.

<sup>397</sup> Bernstein (1981); Howell et al. (1999), σσ. 493-501.

<sup>398</sup> Brown (1945); Wingate (1982), σσ. 227-239.

<sup>399</sup> Silverman – Williams (1967), σσ. 119-126.

<sup>400</sup> Brown – Moren (1942), σσ. 68-82.

<sup>401</sup> Hubbard – Prins (1994), σσ. 721-728.

<sup>402</sup> Johnson – Knott (1937), σσ. 34-36.

### 3.7.2 Αιτίες που συμβάλλουν στην εκδήλωση του Τραυλισμού

Η εκδήλωση τραυλισμού σε συγκεκριμένες περιστάσεις ενδέχεται να επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων<sup>403</sup> οι οποίες αυξάνουν ή μειώνουν την πιθανότητα εκδήλωσης Τραυλισμού που είναι οι εξής:

1) Το βίωμα της επικοινωνιακής πίεσης, το οποίο μπορεί να πάρει πλείστες μορφές. Έχει διαπιστωθεί ότι ο Τραυλισμός εκδηλώνεται συχνότερα, όταν το άτομο μιλάει στο τηλέφωνο, συστήνεται για πρώτη φορά, λέει ανέκδοτα ή μιλάει σε κάποιο άτομο αυξημένου κύρους.<sup>404</sup>

2) Η κατάσταση, η οποία συμβάλλει στην εκδήλωση τραυλισμού, είναι, όταν ζητηθεί από το άτομο που τραυλίζει να επαναλάβει κάτι που είπε, επειδή δεν έγινε κατανοητό την πρώτη φορά.<sup>405</sup>

3) Η παρουσία μπροστά σε μεγάλο ακροατήριο συχνά επιδεινώνει το βαθμό σοβαρότητας του Τραυλισμού.<sup>406</sup> Για τα παιδιά, μια τέτοια δύσκολη κατάσταση είναι η απαγγελία ενός ποιήματος σε μια σχολική εορτή ή η λύση ενός προβλήματος στον πίνακα της τάξης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, κυρίως μικρών παιδιών, ακόμη και θετικά συναισθήματα αυξημένης έντασης, όπως ο ενθουσιασμός ενδέχεται να συμβάλλουν αρνητικά στο βαθμό σοβαρότητας του Τραυλισμού.<sup>407</sup>

### 3.7.3 Ο Τραυλισμός και η προσωπικότητα του παιδιού

Οι ατομικές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων συνθέτουν τον όρο «προσωπικότητα», ως προς διάφορα χαρακτηριστικά, οι οποίες είναι παρούσες από τη βρεφική ηλικία και είναι σχετικά σταθερές στις διάφορες περιβαλλοντικές συνθήκες και στο πέρασμα του χρόνου.<sup>408</sup> Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν στην ύπαρξη επτά έως εννέα διαστάσεων της προσωπικότητας, όπως, για παράδειγμα, η συνήθης συναισθηματική κατάσταση, η ικανότητα προσαρμογής σε νέες καταστάσεις, το επίπεδο κινητικότητας, η ικανότητα αυτοελέγχου, η ευερεθιστότητα, η κοινωνικότητα κ.ά.<sup>409</sup> Αυτά τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά αλληλεπιδρούν με

<sup>403</sup> Andrews et al. (1983), σσ. 194-205.

<sup>404</sup> Bloodstein (1987)· Van Riper (1982), σσ. 248-254.

<sup>405</sup> Bloodstein (1987), σσ. 144-153.

<sup>406</sup> Young (1985), σσ. 332-339.

<sup>407</sup> Adams (1992), σσ. 251-258.

<sup>408</sup> Bates (1989)· Wachs (1999), σσ. 188-196.

<sup>409</sup> Rothbart – Bates (1998).

εξωτερικά ερεθίσματα που προέρχονται κυρίως από το κοινωνικό περιβάλλον, προκειμένου να διαμορφώσουν το σύνολο της προσωπικότητας.<sup>410</sup>

Τα άτομα με Τραυλισμό, στο σύνολό τους, φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν ήπιες δυσκολίες προσαρμογής, κυρίως στην κοινωνική τους ζωή, με στατιστικά σημαντική μεγαλύτερη συχνότητα σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό.<sup>411</sup> Καθώς, όμως, η πλειονότητα αυτών των ερευνών βασίζεται σε δείγμα ενηλίκων, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να διευκρινιστεί κατά πόσο οι δυσκολίες προσαρμογής αποτελούν στοιχείο προσωπικότητα ή συνέπεια των αρνητικών βιωμάτων των ενηλίκων με τραυλισμό στους τομείς της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.<sup>412</sup>

Τα άτομα που τραυλίζουν δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ομοιογενής αλλά ως ετερογενής πληθυσμός, που μπορεί να διακριθεί σε διάφορες υποομάδες.<sup>413</sup>

Ορισμένοι ερευνητές διαπίστωσαν συνύπαρξη Τραυλισμού και αυξημένου άγχους.<sup>414</sup> Σε έρευνα που μελετούσε τις αντιλήψεις των μητέρων των παιδιών που τραυλίζουν για τα παιδιά τους, βρέθηκε ότι οι μητέρες αυτές αξιολογούν τα παιδιά τους ως πιο αγχώδη σε σύγκριση με τις μητέρες παιδιών χωρίς Τραυλισμό.<sup>415</sup>

Η έρευνα των Ezrati-Vinacour και Levin<sup>416</sup> έδειξε ότι το άγχος ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, δηλαδή, ως προδιάθεση βίωσης άγχους σε συγκεκριμένες καταστάσεις, διακρίνει σε μεγαλύτερο βαθμό τα άτομα με τραυλισμό σε σχέση με τα άτομα με φυσιολογική ροή ομιλίας. Σε ό,τι αφορά στο άγχος που προκαλείται από την κατάσταση, αυτό διακρίνει ιδιαίτερα τα άτομα με τραυλισμό στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων. Η σχέση αυτή επηρεάζεται από το βαθμό σοβαρότητας του Τραυλισμού, εύρημα το οποίο έχει επιβεβαιωθεί και σε άλλες έρευνες.<sup>417</sup>

Τα άτομα με Τραυλισμό διστάζουν περισσότερο εκδηλώνουν μεγαλύτερη δυσπιστία και επιφυλακτικότητα σε καινούργιες καταστάσεις.<sup>418</sup> Εκδηλώνουν, συχνά, τάσεις αποφυγής και απόσυρσης από δραστηριότητες στις οποίες νιώθουν ανασφαλή.<sup>419</sup>

---

<sup>410</sup> Thompson (1999), σσ. 247-256.

<sup>411</sup> Bloodstein (1995), σσ. 235-239.

<sup>412</sup> Anderson et al. (2003), σσ. 347-358.

<sup>413</sup> Ezrati-Vinacour – Levin (2004); Kraaimaat et al. (2002), σσ. 401-414.

<sup>414</sup> Blood et al. (1994); Craig (1990); Kraaimaat et al. (2002); Miller – Watson (1992), σσ. 563-572.

<sup>415</sup> Fowlie – Cooper (1978), σσ. 328-336.

<sup>416</sup> Ezrati-Vinacour – Levin (2004), σσ. 178-191.

<sup>417</sup> Weber – Smith (1990), σσ. 285-294.

<sup>418</sup> Mast (1952); Sheehan – Zelen (1955), σσ. 77-82.

<sup>419</sup> Guitar (2003), σσ. 524-528.



Ειδικοί υποστηρίζουν ότι παιδιά που έχουν πιο ευαίσθητη ιδιοσυγκρασία είναι πιο ευάλωτα στην εκδήλωση, διατήρηση ή υποχώρηση του Τραυλισμού.<sup>420</sup> Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα για το θέμα αυτό είναι εξαιρετικά περιορισμένα.

Τα παιδιά με Τραυλισμό εκδηλώνουν μεγαλύτερη ευερεθιστότητα στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα<sup>421</sup> καθώς και αυξημένη ευαισθησία, εσωστρέφεια και τάση απομόνωσης.<sup>422</sup> Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με Τραυλισμό προσαρμόζονται με βραδύτερο ρυθμό σε καινούργιες καταστάσεις, επιτυγχάνουν δύσκολα σταθερότητα στις σωματικές και καθημερινές τους λειτουργίες και δυσκολεύονται να μεταπηδήσουν από τη μία δραστηριότητα στην άλλη.<sup>423</sup> Επισημάνθηκε, επίσης, ότι τα παιδιά με τραυλισμό ενδέχεται να θέτουν υψηλότερους στόχους σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και να αναζητούν την τελειότητα.<sup>424</sup>

### **3.7.4 Καθυστέρηση του Λόγου και η Επιβράδυνση της γλωσσικής εξέλιξης**

Εκτός από μερικές ξεχωριστές εικόνες Διαταραχής Λόγου, όπως η Δυσλαλία, η Δυσλεξία, η Αφωνία κ.λπ., υπάρχουν Διαταραχές Λόγου που απλά παρουσιάζονται σαν μια γενική καθυστέρηση αντίληψης – επεξεργασίας – έκφρασης λόγου, που, συχνά, συνοδεύεται και με άλλες νευροψυχολογικές διαταραχές.

Οι εκδηλώσεις από το λόγο και άλλες λειτουργίες μπορεί να είναι ελαφρές ή βαριές (όπως π.χ. σε ένα καθυστερημένο παιδί). Στην κατηγορία αυτή μπορεί να συνυπάρχουν Διαταραχές που περιγράφονται ξεχωριστά. Στο ιστορικό των μαθητών αυτών μπορούμε να μάθουμε ότι άργησαν να μιλήσουν. Αργούν να πουν *μαμά* – *μπαμπά*, αργούν να μάθουν λέξεις, αργούν να κάνουν προτάσεις, το χρησιμοποιούμενο συντακτικό και γραμματική μένουν πίσω για την ηλικία, ενώ, συχνά, η ομιλία δεν είναι ευκρινής.

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι της καθυστέρησης του Λόγου. Οι ελαφρές μορφές ανακαλύπτονται εύκολα, αν χρησιμοποιηθεί τεστ εκτίμησης λόγου, αλλά δεν

<sup>420</sup> Conture (2001)· Guitar (1998)· Zebrowski – Conture (1998), σσ. 484-498.

<sup>421</sup> Wakaba (1998), σσ. 281-289.

<sup>422</sup> Fowlie – Cooper (1978)· Glasner (1949), σσ. 129-140.

<sup>423</sup> Anderson et al. (2003), σσ. 366-371.

<sup>424</sup> Cox et al. (1984), σσ. 37-39.

γίνονται εύκολα αντιληπτές κατά την έναρξη του δημοτικού. Όταν, όμως, ο μαθητής προχωρήσει σε μεγαλύτερες τάξεις, βρίσκεται σε δυσχερέστατη θέση. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να ανιχνεύονται με ειδικά τεστ έγκαιρα (και προληπτικά) οι διαταραχές του λόγου.

Ο καταρτισμένος εκπαιδευτικός μπορεί ν' αντιληφθεί διάφορες μικροδιαταραχές, όπως ελαφρά δυσαρθρία, πτωχό λεξιλόγιο, πτωχές και βραχείες προτάσεις. Αργότερα, όταν αρχίζει το διάβασμα και το γράψιμο, παρατηρούνται έντονες Μαθησιακές Διαταραχές. Όταν οι διαταραχές της καθυστέρησης του λόγου είναι πιο έντονες, τότε γίνονται αντιληπτές εύκολα.

Η δυσαρθρία, το πτωχό λεξιλόγιο, οι ατελείς λέξεις, οι λάθος λέξεις, οι κακές προτάσεις παρουσιάζουν άλλοτε άλλη βαρύτητα και μπορεί να υπάρχει μια τέτοια διαταραχή, ώστε η επικοινωνία να είναι αδύνατη. Αν δε συνυπάρχει καθυστέρηση, το παιδί μπορεί να καταλαβαίνει καλά, αλλά επειδή δεν μπορεί να μιλήσει επαρκώς, βοηθιέται με νοήματα. Στην προσχολική ηλικία, ένα παιδί με τέτοια διαταραχή μπορεί να τραβά τη μητέρα του από τη ρόμπα και να τη φέρνει σε ένα μέρος, δείχνοντάς της αυτό που θέλει, π.χ. νερό, ένα παιχνίδι κ.λπ. Αν η διαταραχή του λόγου δυσκολεύει πολύ το παιδί στην έκφρασή του, αυτό του δημιουργεί εκνευρισμό και επιθετικότητα.<sup>425</sup>

Η καθυστέρηση λόγου γίνεται αντιληπτή στο οικείο περιβάλλον στα πρώτα στάδια ανάπτυξής τους. Η ελαφρά καθυστέρηση λόγου δεν αναγνωρίζεται πολύ συχνά. Έτσι, αν πρέπει να διαβάζουν και να γράφουν, έχουν τεράστιες δυσκολίες, με τα γνωστά αποτελέσματα της σχολικής αποτυχίας. Οι μητέρες, που αντιλαμβάνονται ότι το παιδί αργεί να μιλήσει και να «ξεκαθαρίσει» η ομιλία του, περιμένουν ή αρνούνται να δεχτούν ότι το παιδί τους έχει πρόβλημα.

Η καθυστέρηση στο λόγο μελετάται όσον αφορά τα ειδικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει σε συσχέτιση με το υπόστρωμα, δηλαδή, τον εγκέφαλο. Βασικό ρόλο παίζει ο ψυχισμός. Όσο περισσότεροι παράγοντες παίζουν ρόλο ή επιπροστεθούν σε τυχόν καθυστέρηση του λόγου, τόσο πολύπλοκο γίνεται το πρόβλημα λόγω της διαταραχής και άλλων λειτουργιών. Έτσι, αυξάνεται η δυσλειτουργία της σφαίρας του λόγου. Μπορεί να υπάρχει κάποια διαταραχή του λόγου που να μην είναι σοβαρή, αλλά να συνυπάρχει μια κινητική διαταραχή που επηρεάζει την Άρθρωση, την κινητικότητα του χεριού, δηλαδή το γράψιμο.

---

<sup>425</sup> Benasich – Tallal (1996)· Benasich – Tallal (2002), σσ. 360-375.

Η καλή παρακολούθηση από το οικογενειακό περιβάλλον στα πρώτα στάδια ζωής είναι απαραίτητη για τη φυσιολογική ανάπτυξη του λόγου. Διάφορα προβλήματα ενδέχεται να προκαλέσουν μετέπειτα έντονα προβλήματα στη συμπεριφορά του παιδιού, όπως, επίσης, τραυλισμό (Τραυλισμός, κεκεδισμός), αρνητισμό (μερική ή πλήρη άρνηση στην ομιλία – mutismus) ή και άλλα έντονα προβλήματα στο λόγο, επειδή η εκπαίδευση των παιδιών αυτών είναι ανεπαρκής. Να σημειωθεί ότι σε μικρές ηλικίες παρατηρείται «φυσιολογικός» Τραυλισμός όταν οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος γίνονται μεγαλύτερες και το παιδί προσπαθεί ν' ανταπεξέλθει αλλά δυσκολεύεται.

Έντονες διαταραχές στο λόγο παρατηρούνται και σε περιπτώσεις παιδικών ψυχώσεων, σπάνια νοσήματα του νευρικού συστήματος, π.χ. τρέμουλο στην ομιλία και στα χέρια, στο γράψιμο, ή σε βλάβες της παρεγκεφαλίδας.<sup>426</sup>

Η ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ποσότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχονται. Οι λιγότες ευκαιρίες για διάλογο και ανατροφοδότηση, τότε περιορίζονται οι δυνατότητές τους να εκφραστούν λεκτικά και επομένως περιορίζεται η ανάπτυξη της ικανότητας Άρθρωσης.

Αυτή η σχέση υποστηρίζεται και από το γεγονός ότι, σε πολλές περιπτώσεις, παιδιά ηλικίας 2 έως 3 ετών με διαταραχή γλωσσικής έκφρασης, τα οποία την ξεπέρασαν αρκετά γρήγορα, είχαν επανειλημμένα επεισόδια ωτίτιδας σε μικρότερη ηλικία. Φαίνεται πως η γλωσσική ανάπτυξη σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με γενετικούς παράγοντες, αλλά η ακριβής βάση αυτών των παραγόντων πολύ δύσκολα μπορεί να διευκρινιστεί.

Έχει βρεθεί ότι, στο 70% των παιδιών με διαταραχές ομιλίας υπάρχει στο οικογενειακό τους ιστορικό κάποια αναφορά σε Μαθησιακές Δυσκολίες. Σε έρευνες που έγιναν σε περιπτώσεις μονοζυγωτικών διδύμων, ηλικίας 3 έως 5 ετών, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αυτά είχαν συχνότερα παρόμοιες δυσκολίες Άρθρωσης σε σχέση με τα διζυγωτικά δίδυμα και τα παιδιά τα οποία δεν είχαν συγγενική σχέση.

Η ένταξη του παιδιού με Διαταραχή γλωσσικής έκφρασης σε κάποιο θεραπευτικό πρόγραμμα σύντομης διάρκειας κρίνεται πολλές φορές σκόπιμη, με

---

<sup>426</sup> Μιχελογιάννη – Τζενάκη (2002), σσ. 325-348.

στόχο, κυρίως, την εκπαίδευση των γονέων σε τεχνικές, οι οποίες μπορεί να διευκολύνουν τη γλωσσική έκφραση του μαθητή<sup>427</sup>.

### **3.8 Οι Διαταραχές του Λόγου ως εννοιολογικές παράμετροι που επηρεάζουν την ανθρώπινη επικοινωνία**

#### **A) Η Δυσγλωσσία και η Ρινολαλία**

Η Δυσγλωσσία και η Ρινολαλία χαρακτηρίζονται ως διαταραχές στην Άρθρωση. Τα άτομα με δυσγλωσσία έχουν δυσνόητο προφορικό Λόγο και ομιλία, η οποία δεν ακούγεται ευχάριστα. Αυτή η διαταραχή οφείλεται, συχνά, σε οργανικές παθήσεις των περιφερειακών οργάνων που βοηθούν – συντελούν στην παραγωγή της φωνής και έχουν την αιτία τους σε γενετικές ή επίκτητες βλάβες.

Στη βιβλιογραφία συναντούμε τους όρους: μηχανική δυσλαλία, συμπτωματική δυσλαλία, βλάβη των φωνητικών οργάνων, περιφερειακή – εκφραστική βλάβη.

Ανάλογα, εξάλλου, με το περιφερειακό όργανο που έχει υποστεί βλάβη, η δυσγλωσσία χαρακτηρίζεται ως: χειλική, οδοντική, γλωσσική, ρινική, ενώ οι βλάβες του λάρυγγα – φάρυγγα διαφοροποιούνται από τις προηγούμενες, γιατί αναφέρονται στη φωνή, χωρίς να προκαλούν διαταραχές στην Άρθρωση<sup>428</sup>.

**1) Χειλική Δυσγλωσσία:** οφείλεται σε σχισμή στα χείλη (λαγόστομα) ή σε τραυματισμούς και παραλύσεις των χειλέων, με αποτέλεσμα την παραποιημένη προφορά των χειλικο-οδοντικών φθόγγων, αλλά και των φθόγγων που, κατά την προφορά τους, απαιτούνται κυκλικές κινήσεις των μυών των χειλέων, ενώ η δυσκαμψία που υπάρχει στη λειτουργία τους εμποδίζει στη σωστή εκφορά τους.

**2) Οδοντική Δυσγλωσσία:** οφείλεται σε ανωμαλίες στη σύγκλιση των δοντιών, σε απώλεια των δοντιών, σε τραυματισμό της σιαγόνας, με αποτέλεσμα την κακή Άρθρωση των συριστικών, κυρίως, φθόγγων.

**3) Δυσγλωσσία λόγω βλάβης του οργάνου της γλώσσας:** αναφέρονται ως αιτίες το υπερβολικά μικρό ή μεγάλο μέγεθος της γλώσσας, την αγκυλογλωσσία, δηλαδή, την ειδική ανατομική κατασκευή του χαλινού της γλώσσας που εμποδίζει την ελεύθερη κινητικότητά της, τους τραυματισμούς της γλώσσας, τους όγκους ή την

<sup>427</sup> Μιχελογιάννη – Τζενάκη (2002), σσ. 278-295.

<sup>428</sup> Arnold (1970), σσ. 150-152.

παράλυση της γλώσσας και παρεμποδίζει την κίνηση της γλώσσας, με αποτέλεσμα ο τρόπος ομιλίας να είναι δυσνόητος, συγκεχυμένος και περιορισμένος.

Ο Arnold υποστηρίζει ότι οι Δυσγλωσσίες υποχωρούν, αν επιδιωχθεί η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των φωνητικών οργάνων, σε συνδυασμό με τον ακουστικό έλεγχο που γίνεται από τον ίδιο τον ασθενή.

4) **Δυσγλωσσία της υπερώας (Palatale dysglossie):** προέρχεται από βλάβη του ουρανίσκου, ο οποίος είτε είναι ατελής είτε συνοδεύεται με το διαχωρισμό των χειλέων και της σιαγόνας.

5) **Ανοικτή Ρινολαλία (Rhinolalia Aperta):** θα τη συναντήσουμε, επίσης, και με τους όρους υπερΡινολαλία, ρινοφωνία, ρινογλωσσία κ.ά. Εξωτερικεύεται σαν διαταραχή στην εκφορά εκείνων των φθόγγων που η κύρια ευθύνη παραγωγής τους<sup>429</sup> ανήκει στη στοματική κοιλότητα, π.χ. **κ, γ, χ, τ, δ, θ**, κ.λπ., με αποτέλεσμα οι φθόγγοι αυτοί ν' ακούγονται με ρινική χροιά.

## **B) Ο Γλωσσικός αρνητισμός ή Σιωπή**

Γλωσσικός αρνητισμός, σημαίνει άρνηση για ομιλία, είναι μια γλωσσική δυσλειτουργία με ψυχογενή προέλευση.

Στο γλωσσικό αρνητισμό, ενώ το άτομο έχει ήδη κατακτημένη την ομιλία, και δεν αντιμετωπίζει το παραμικρό εμπόδιο/πρόβλημα από οργανικές αιτίες/δυσλειτουργίες, εντούτοις, δεν χρησιμοποιεί την ομιλία.<sup>430</sup> Και αυτό είναι το πρόβλημά του.

Ο εκλεκτικός γλωσσικός αρνητισμός δηλώνει την κατά διαστήματα άρνηση του παιδιού για ομιλία, παρόλο που δεν έχει πάθει κάποιες οργανικές βλάβες στο φωνητικό του μηχανισμό.

Συγγραφείς<sup>431</sup> χρησιμοποιούν τον όρο για να δηλώσουν την περιορισμένη γλωσσική επικοινωνία. Συγκεκριμένα, οι Becker-Sovak<sup>432</sup> ορίζουν τον εκλεκτικό γλωσσικό αρνητισμό ως μια γενική κατάσταση δειλίας, που έχει ως αποτέλεσμα την περιορισμένη δυνατότητα του ατόμου για γλωσσική επικοινωνία και γενικά φόβο για ομιλία.<sup>433</sup>

Ως αιτίες γλωσσικού αρνητισμού αναφέρονται:

<sup>429</sup> Baron-Cohen – Tager-Flusberg – Cohen (1996), σσ. 461-470.

<sup>430</sup> Tramer (1964)· Bohme (1974)· Arnold (1970)· Dewey (1995), σσ. 289-302.

<sup>431</sup> Becker-Sovak (1975)· Calhun-Koenig (1973), σσ. 185-189.

<sup>432</sup> Becker-Sovak (1975), σ. 214.

<sup>433</sup> Δράκος (2004), σσ. 195-209.

- μια υπερβολική ευαισθησία,
- πιέσεις για καλύτερη σχολική επίδοση,
- ψυχικά επιβαρυντικές συνθήκες (οικογενειακές και σχολικές),
- αρνητικά βιώματα, καθώς και
- περιορισμένη γλωσσική ικανότητα του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος.

Τα συμπτώματα, όπως αναφέρθηκε, είναι η άρνηση για ομιλία. Ταυτόχρονα, όμως, παρατηρείται και κάποια ιδιαιτερότητα στη συνολική συμπεριφορά αυτών των παιδιών, όπως: υπερευαισθησία, φόβος, ανασφάλεια, αναστολές, πείσμα και αρνητική συμπεριφορά<sup>434</sup>, ενώ σωματικά παρουσιάζουν μίαν αδυναμία και μια υπανάπτυξη. Να σημειώσουμε εδώ, ότι ο εκλεκτικός μουτισμός παρουσιάζεται συνήθως σε παιδιά και σπανιότερα σε ενήλικους.<sup>435</sup> Η Διαταραχή εμφανίζεται στο 3<sup>ο</sup> έτος ή στην αρχή της σχολικής ζωής.<sup>436</sup>

Η διάγνωση στην περίπτωση της Διαταραχής αυτής έχει σαν πρώτο και κύριο σκοπό ν' αποκλείσει διαταραχές της ακοής, εγκεφαλικές βλάβες και την περίπτωση του αυτισμού. Πρέπει, επίσης, ν' αποκλειστεί η ύπαρξη και άλλων Διαταραχών του Λόγου που οφείλονται σε προβλήματα του Κ.Ν.Σ., όπως αφασία και αφωνία.<sup>437</sup>

Η αντιμετώπιση του γλωσσικού αρνητισμού βασίζεται κυρίως στις μεθόδους της ψυχανάλυσης και της ψυχολογίας της συμπεριφοράς.<sup>438</sup>

### **Γ) Η Ακουστική Αλαλία**

Δηλώνει την πλήρη απουσία της ομιλίας, δηλαδή, το άτομο χωρίς «λαλία».

Το παιδί με ακουστική αλαλία δεν μιλάει και μετά το 3<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας του, παρόλο που δεν παρουσιάζει πρόβλημα στην ακοή, στο μηχανισμό της Άρθρωσης και δεν έχει εντοπιστεί σ' αυτό εγκεφαλική βλάβη, αν και διαθέτει μια μέση νοημοσύνη.

Βιβλιογραφικά ο όρος ακουστική αλαλία συναντάται και ως: Alalia Idiopathica, εκ γενετής αλαλία, Infantile Expressive Aphasia.

Κατά τον Green<sup>439</sup> η διάκριση ανάμεσα στην εξελικτική αφασία ταυτίζεται με την ακουστική, έχουμε απώλεια λόγου που ήδη υπάρχει και στην αφασία που έχουμε απώλεια λόγου που οφείλεται σε κεντρική βλάβη.<sup>440</sup>

<sup>434</sup> Handbuch, σ. 42.

<sup>435</sup> Bohme (1974)· Arnold (1970), σσ. 232-242.

<sup>436</sup> Metzker (1968)· Schweigert (1972)· Arnold (1970), σσ. 136-140.

<sup>437</sup> Handbuch, σ. 43.

<sup>438</sup> Στοιχεία από το Gerhard Heese, Handbuch, σ. 321.

Ο Seeman<sup>441</sup> και οι άλλοι ειδικοί δεν αποδέχονται τον όρο εξελικτική αφασία και μιλούν για διάφορους συνδυασμούς συμπτωμάτων, όπως: απλή επιβραδυνόμενη γλωσσική εξέλιξη, περιορισμένη γλωσσική απόδοση/ικανότητα λόγω σωματικής εξασθένησης, γλωσσική καθυστέρηση λόγω εσφαλμένης αγωγής του παιδιού ή λόγω βλάβης του λαβυρίνθου και ακουστική αγνωσία.

#### **Δ) Ακουστική αγνωσία**

Η ακουστική αγνωσία διατυπώνεται και με τους όρους: αισθητηριακή ακουστική αλαλία, φλοιώδης κωφαλαλία, νηπιακή αντιληπτική αφασία.<sup>442</sup>

Κατά την ακουστική αλαλία, ενώ το άτομο έχει μια φυσιολογική ακοή, δηλ. ακούει τους διάφορους ήχους, δεν μπορεί, όμως, να τους επεξεργαστεί ακουστικά, δηλαδή, δεν μπορεί να τους αναγνωρίσει και να τους κατανοήσει. Επομένως, δεν αντιδρά στα ακουστικά ερεθίσματα που δέχεται, παραμένοντας ένας παθητικός ακροατής, επομένως, το άτομο αδυνατεί ν' αντιληφθεί την ομιλία, τους θορύβους, αλλά και να καθορίσει από πού προέρχονται. Παρατηρείται επίσης διαταραγμένη ακουστική λεκτική προσοχή, αδυναμία μνήμης και αντίληψης, δυσκολία προσανατολισμού στο χώρο, αλλά και δυσκολία να κατανοηθεί ένα μήνυμα μέσω νοημάτων και χειρονομιών.

#### **Ε) Η Λεκτική απραξία**

Εμφανίζεται ως αδυναμία για Άρθρωση και για προφορά φθόγγων. Το άτομο δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει κατάλληλα και να εκμεταλλευτεί τις δυνατότητες, που του παρέχει ο μηχανισμός των φωνητικών του οργάνων στην παραγωγή της ομιλίας.<sup>443</sup>

#### **ΣΤ) Η διαταραχή στην Άρθρωση ή Δυσαρθρία**

Η δυσαρθρία είναι μια διαταραχή της αρθρώσεως και της προφοράς και οφείλεται σε βλάβες των κεντρικών εγκεφαλικών κέντρων, των νευρώνων και των πυρήνων τους.

---

<sup>439</sup> Green (1964)· Arnold (1970).

<sup>440</sup> Δηλ. σε βλάβη του ΚΝΣ.

<sup>441</sup> Seeman (1974)· Arnold (1970).

<sup>442</sup> Δράκος (1999).

<sup>443</sup> Αυτόθι.

Η κακή λειτουργία των μυών που συμμετέχουν στο μηχανισμό παραγωγής της ομιλίας μ' επακόλουθο τη δημιουργία δυσαρθρίας, κατά την οποία το άτομο είναι τελείως ανίκανο να εκφραστεί, είναι η αναρθρία.

Ανάλογα με το χώρο και την έκταση της βλάβης που έχει υποστεί το νευρομυϊκό σύστημα της ομιλίας ο Grewel<sup>444</sup> διακρίνει τα παρακάτω είδη δυσαρθρίας:

**1) Φλοιώδης (Kortikale) Δυσαρθρία:** Εξαιτίας παραλύσεων στον εγκεφαλικό φλοιό, τα άτομα παρεμποδίζονται να προφέρουν σωστά μεγάλες λέξεις και προτάσεις, ενώ η ομιλία τους χαρακτηρίζεται από επαναλήψεις συλλαβών, παράλειψη ορισμένων φθόγγων και παραγωγή περιεργων θορύβων κατά την προφορά των φθόγγων.

**2) Πυραμιδική Δυσαρθρία:** Η δυσαρθρία αυτή οφείλεται σε παραλύσεις των χειλέων, της γλώσσας και της μαλακής υπερώας (μαλακού ουρανίσκου) λόγω βλάβης του κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Οι παραλύσεις αυτές συνοδεύονται επίσης από σπασμούς και έχουν ως αποτέλεσμα μια βαριά ομιλία και σπαστικές κινήσεις στους μύς του αρθρωτικού μηχανισμού. Η προφορά έχει μια ρινική χροιά ή είναι ανεξέλεγκτη, ψιθυριστή και άτονη. Πολλές φορές το άτομο τελείως ανεξέλεγκτα ξεσπά σε γέλια ή σε κλάματα.

**3) Εξωπυραμιδική Δυσαρθρία:** Οι βλάβες στην περίπτωση αυτή εντοπίζονται στις εγκεφαλικές λειτουργίες, που ρυθμίζουν τις αυτόματες κινήσεις και επιφέρουν παράλληλα σπαστικές κινήσεις στο πρόσωπο, στη στοματική κοιλότητα και στο λάρυγγα.<sup>445</sup>

Μια άλλη διάκριση των δυσαρθριών βρίσκουμε στον Leischner<sup>446</sup>, ο οποίος παρουσιάζει τα εξής είδη:

- *Ταχύρυθμη Δυσαρθρία:* Σ' αυτήν παρατηρείται μια τάση ταχυρυθμίας, δηλαδή τάση για πολύ γρήγορη ομιλία.
- *Αργόρυθμη Δυσαρθρία:* Οφείλεται σε βλάβες της παρεγκεφαλίδας ενώ τα χαρακτηριστικά της είναι: ένας αργός μακρόσυρτος τρόπος ομιλίας και φωνή βραχνή και πιεσμένη. Παράλληλα, η ομιλία συνοδεύεται από άσκοπες παραπανίσιες κινήσεις των μελών του σώματος που διακόπτονται απότομα.

---

<sup>444</sup> Grewel (1952), σσ. 397-407.

<sup>445</sup> Wendler – Seidner (1977).

<sup>446</sup> Handbuch (1978).



- *Αγχωτική – Δυσπραγική Δυσαρθρία:* Εδώ η βλάβη εντοπίζεται στους εγκεφαλικούς νευρικούς πυρήνες και στον προμήκη μυελό. Εκδηλώνεται με ασαφή λόγο, με κάποια χροιά κόπωσης στη φωνή, κάποια βραχνάδα και ρινική χροιά στην ομιλία.

Στις δυσαρθρίες η παράλυση του λάρυγγα επιφέρει αφωνία ή βραχνάδα. Η βλάβη στη μαλακή υπερώα προκαλεί Ρινολαλία. Η παράλυση των γλωσσικών μυών δημιουργεί ανωμαλίες στην προφορά των συμφώνων (ν, λ, ρ, τ, δ), ενώ η παράλυση των μυών των χειλέων επιφέρει ανωμαλίες στην προφορά των χειλιών φωνημάτων (π, β, φ).

## **Z) Η διαταραχή στη Φωνή ή Δυσφωνία**

Κάθε γλώσσα εμπεριέχει την ιδιομορφία της και το ιδιαίτερο φωνητικό και φωνολογικό της σύστημα. Η φώνηση είναι η βασική προϋπόθεση για την Άρθρωση και κάθε απόκλιση θεωρείται δυσφωνία.

Οι δυσφωνίες ανάλογα με το είδος επηρεάζουν αρνητικά τη γλωσσική επικοινωνία. Η ολική βλάβη του φωνητικού συστήματος συνεπάγεται με πλήρη ανικανότητα χρήσης στη γλώσσα. Μερική βλάβη των φωνητικών οργάνων προκαλεί αρνητικές επιπτώσεις στην ομιλία και κατ' επέκταση δυσμενείς επιπτώσεις στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά.

Τα αίτια των δυσφωνιών είναι: **α)** οργανικά και **β)** λειτουργικά.

### **1) Δυσφωνίες κατά τη διάρκεια της γλωσσικής ανάπτυξης:**

Η δυσλειτουργία των φωνητικών οργάνων συντελεί κατά κανόνα την περίοδο της ανάπτυξης και εξέλιξης των γλωσσικών δυνατοτήτων (νηπιακή – σχολική περίοδο) στη διαμόρφωση προβληματικής φώνησης. Τα προβλήματα μπορεί να οφείλονται είτε σε επιβάρυνση των φωνητικών δυνατοτήτων, π.χ. ξεφωνητά, στριγκλίσματα, είτε σε βλάβες μερικών φωνητικών οργάνων.

Στη νηπιακή ηλικία έχουμε την εκδήλωση «βραχνάδας» ή μια ασύμμετρη φώνηση, διακοπτόμενη, που πολλές φορές μπορεί να μετεξελιχθεί σε αφωνία. Τα χαρακτηριστικά της δυσφωνίας του παιδιού στη σχολική του ζωή είναι μια έντονη, διαπεραστική, ασυνήθιστη τραχιά και βραχνή φωνή. Η εισπνοή γίνεται με θόρυβο, οι εμπλεκόμενοι μύες καταπονούνται κατά τη διάρκεια του τραγουδιού ή της ομιλίας, παρατηρούνται αλλαγές στις φωνητικές χορδές, περιορίζεται το εύρος της φωνής, ενώ διαφοροποιείται ο τόνος.

Είναι γνωστό πως και σε μη δυσφωνικά παιδιά κατά την εφηβική ηλικία συντελούνται διαφοροποιήσεις στο ύψος, τόνο και χροιά της φωνής. Εδώ οι αλλαγές είναι πιο έντονες ή δεν ακολουθούν τους ρυθμούς εξέλιξης των φυσιολογικών. Είναι δυνατό π.χ. στην εφηβεία να μην επέλθει «ωρίμανση», έτσι που στα αγόρια να παραμείνει μια παιδική φωνή με θηλυπρεπή χροιά.

Ο βήχας, η βραχνάδα, η ασυνήθιστη κόπωση, ο περιορισμός του φωνητικού εύρους είναι μερικά χαρακτηριστικά των δυσφωνικών εφήβων.

## **2) Δυσφωνίες ψυχογενούς αιτιολογίας:**

Τραυματικές ψυχολογικές καταστάσεις και αρνητικά βιώματα επιδρούν άμεσα στη «γλωσσική ενέργεια», παρόλο που δεν υφίσταται καμία οργανική βλάβη στα φωνητικά όργανα.

Ο Luchsinger<sup>447</sup> κάνει λόγο για την επίδραση του νευροφυτικού συστήματος στη λειτουργία των εμπλεκόμενων στην παραγωγή φωνής οργάνων και ιδίως του λάρυγγα. Δυσκινησία του λάρυγγα, αλλαγές των φωνητικών χορδών, διαταραχές στην τεχνητή αναπνοή είναι τα συμπτώματα των δυσφωνιών ψυχογενούς αιτιολογίας.

## **Η) Η Ταχυλαλία (Poltern)**

Είναι μια διαταραχή της ροής του λόγου. Στην ταχυλαλία η Άρθρωση δεν είναι ευκρινής – καθαρή. Η ομιλία έχει ένα γρήγορο ρυθμό. Οι λέξεις προφέρονται βιαστικά, παραποιημένα και όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα, η ομιλία να μη γίνεται πλήρως κατανοητή και η επικοινωνία δύσκολη.

Με την ταχυλαλία, παρατηρείται το εξής φαινόμενο: ενώ η σκέψη τρέχει με ένα δικό της γρήγορο ρυθμό, η ομιλία δεν μπορεί να την παρακολουθήσει σ' αυτό το ρυθμό. Η, με άλλα λόγια, στην ταχυλαλία η σκέψη δεν προλαβαίνει να εκφραστεί με λόγια, πράγμα που έχει ως συνέπεια την εμφάνιση αυτής της διαταραχής.<sup>448</sup>

Οι επιπτώσεις της ταχυλαλίας στο μαθητή δεν περιορίζονται μόνο στην προφορά. Συχνά, επεκτείνονται και στο γραπτό λόγο, ο οποίος είναι δυνατό να παρουσιάζει έναν άστατο γραπτό λόγο με παραλείψεις γραμμάτων και παραποίηση λέξεων.

Η Άρθρωση και η φώνηση παρουσιάζουν επίσης αποκλίσεις και συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της ομιλίας έχουμε συχνές εισπνοές και ακατάστατο ρυθμό στην εκφώνηση των λέξεων και στα μεταξύ των λέξεων κενά.

---

<sup>447</sup> Luchsinger (1970).

<sup>448</sup> Luchsinger Marhold

Ας δούμε, όμως, τώρα Τα συμπτώματα αυτής της γλωσσικής όπως τα περιγράφει ο Seeman:<sup>449</sup>

- Επίσπευση στην προφορά μεγάλων λέξεων και προτάσεων. Μεγάλες λέξεις και προτάσεις δεν προφέρονται ολόκληρες, αφενός, γιατί ο ρυθμός της ομιλίας είναι ταχύς, και αφετέρου, γιατί καταβάλλεται προσπάθεια να βρεθούν οι κατάλληλες λέξεις.
- Η επίσπευση στην προφορά οδηγεί στην παράλειψη συλλαβών ή στην επανάληψή τους, με συνεπακόλουθο την εμφάνιση χαρακτηριστικών που παρατηρούνται στον τραυλισμό.
- Περιορισμένη χρήση συμφώνων και παραποιημένη προφορά φθόγγων. Ο λόγος είναι τόσο σύντομος, που δεν υπάρχει χρόνος για σύνθετη Άρθρωση. Έτσι, οδηγούμαστε σε παράφραση συλλαβών, στις γνωστές παραρθρίες.<sup>450</sup>

#### Αιτιολογία και διάγνωση της Διαταραχής του Τραυλισμού

Ο Arnold<sup>451</sup> την περιγράφει την ταχυλαλία ως αδυναμία που αφορά τη σωστή ή όχι εκφραστική και αρθρωτική ικανότητα του ατόμου και οφείλεται σε εκ γενετής γλωσσική αδυναμία.

Ο Weiss<sup>452</sup> από την πλευρά του κατονομάζει σαν αιτία αυτής της διαταραχής τη μη φυσιολογική λειτουργία των κεντρικών μηχανισμών της γλώσσας.

Ο Liebmann<sup>453</sup> κάνει τη διάκριση ανάμεσα στην κινητικού και στην προληπτικού τύπου ταχυλαλία. Η πρώτη οφείλεται σε κιναισθητικές, σωματικές και κινητικές ανωμαλίες, ενώ η δεύτερη σε ακουστικές.

Ο Seeman<sup>454</sup> εντοπίζει τις κινητικές ανωμαλίες που συνοδεύουν τα συμπτώματα της ταχυλαλίας και τις ανάγει σε διαταραχές του στριοπαλλιδικού συστήματος, ενώ η Knura<sup>455</sup> αναφέρει συμπερασματικά ως αιτίες της ταχυλαλίας τις πρώιμες κεντρικές βλάβες, καθώς επίσης και την επίδραση φυσικών παραγόντων.

Ο Luchsinger<sup>456</sup> προτείνει τη διάκριση της ταχυλαλίας από την «καθαρή ταχυλαλία», η οποία δεν αποτελεί γλωσσική διαταραχή αλλά είναι ένα

---

<sup>449</sup> Seeman (1970).

<sup>450</sup> Αυτόθι.

<sup>451</sup> Arnold (1974).

<sup>452</sup> Weiss (1964) Arnold (1970).

<sup>453</sup> Liebmann στο: Luchsinger, Arnold (1970).

<sup>454</sup> Seeman (1974).

<sup>455</sup> Knura στο Handbuch, σ. 46

<sup>456</sup> Luchsinger (1963).

χαρακτηριστικό που το έχουν πολλοί άνθρωποι και συνίσταται στη γρήγορη – ρέουσα και χωρίς εμπόδια ομιλία.

Η διαταραχή αυτή της ομιλίας έχει αντίκτυπο και στις κινήσεις του σώματός του, οι οποίες είναι απότομες, βιαστικές, χωρίς ρυθμό.

Ο γραπτός λόγος εξετάζεται για να βρεθούν πιθανές δυσκολίες και προβλήματα, χωρίς να παραβλέπονται και οι ψυχολογικές – κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες αυτό ζει.

Η Meixner Friederike<sup>457</sup> προτείνει θεραπεία με εικόνες σε δύο μορφές:

- α) Εικόνες ανεξάρτητες η μία από την άλλη, που το παιδί καλείται να περιγράψει.
- β) Εικόνες που έχουν νοηματική συνέχεια μεταξύ τους. Αυτές αποκαλύπτονται μία-μία στο παιδί, που πρέπει για την καθεμία να κάνει ένα σχόλιο και να τις συνδυάσει κατάλληλα, ώστε να δημιουργήσει μια ιστορία.

### **Θ) Ο Δυσγραμματισμός κατά τη σχολική φοίτηση**

Αναφέρεται σε Διαταραχή του Λόγου που σχετίζεται πολύ με το συντακτικό-μορφολογικό επίπεδο της γλώσσας. Είναι η Διαταραχή στην ικανότητα σχηματισμού προτάσεων, στον προφορικό και το γραπτό λόγο που να είναι σωστές από γραμματικής και συντακτικής άποψης της σωστής τοποθέτησης των λέξεων, σωστή σύνταξη της πρότασης και σωστή κλίση των κλιτών λέξεων.

Ο μαθητής με τη Διαταραχή αυτή έχει δυσκολία να εκφράσει τις σκέψεις του με το πρότυπο των κανόνων της γραμματικής / και συντακτικής δομής της μητρικής του γλώσσας. Ο δυσγραμματισμός μπορεί να συνυπάρχει με άλλες Διαταραχές Λόγου, π.χ. με δυσλαλία ή με γενικότερη καθυστέρηση λόγου.<sup>458</sup>

Ο δυσγραμματισμός διαφοροποιείται από τη δυσσυνταξία. Η διαφορά τους βρίσκεται στο ότι ο δυσγραμματισμός σημαίνει ανικανότητα του ατόμου να εκφράσει τις σκέψεις του με τη σωστή χρήση ουσιαστικών στη σωστή πτώση και ρήματα στο σωστό πρόσωπο ή χρόνο σύμφωνα με τους κανόνες της μητρικής του γλώσσας.

Η δυσσυνταξία, από την άλλη, δηλώνει ότι οι λέξεις δεν τοποθετούνται με τη σωστή τους ακολουθία στο λόγο (συντακτική ανακολουθία). Ο όρος δυσγραμματισμός κάτω από το πρίσμα της σύγχρονης γλωσσολογίας δηλώνει διαταραχή σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας, αφού στην έννοια γραμματική

<sup>457</sup> Meixner (1987).

<sup>458</sup> Μιχελουγιάννη – Τζενάκη (2002).

συμπεριλαμβάνονται οι γραμματικοί και οι συντακτικοί κανόνες μιας γλώσσας. Γι' αυτή τη διαταραχή συναντούμε στη βιβλιογραφία και τους όρους: Αγραμματισμός και Παραγραμματισμός.

Όταν τα φαινόμενα του δυσγραμματισμού παρατηρούνται μέχρι το τέταρτο έτος της ηλικίας, στην περίοδο, δηλαδή, όπου ο λόγος του παιδιού δεν είναι ακόμα πλήρως διαμορφωμένος αλλά βρίσκεται σε εξέλιξη, τότε μπορούμε να μιλάμε για φυσιολογικό δυσγραμματισμό. Όταν, όμως, υπάρχει μια καθυστερημένη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού, τότε ο δυσγραμματισμός εξακολουθεί να υπάρχει και μετά το 4<sup>ο</sup> έτος και πολλές φορές συνυπάρχει με τη δυσλαλία.<sup>459</sup>

Μέχρι τα 4 έτη το παιδί δεν έχει ακόμη φθάσει στο γλωσσικό επίπεδο που θα του επέτρεπε να χρησιμοποιεί άνετα και σωστά τη μητρική γλώσσα. Χρησιμοποιώντας, λοιπόν, ως πρότυπο τη γλώσσα των προτύπων του οικογενειακού περιβάλλοντος, με τα οποία έρχεται σε άμεση επαφή, κάνει χρήση κάποιων στερεότυπων εκφράσεων που ακούει στο γλωσσικό του περιβάλλον.

Ο Liebmann<sup>460</sup> διακρίνει τρία είδη δυσγραμματισμού που διαφοροποιούνται μεταξύ τους ανάλογα με το βαθμό προσβολής του λόγου:

1) *Δυσγραμματισμός ελαφριάς μορφής*: ο αυθόρμητος λόγος παρουσιάζει μικρές αποκλίσεις στη μορφολογία και τη συντακτική του δομή. Μεγαλύτερη συχνότητα στα λάθη παρουσιάζουν οι κλίσεις.

2) *Δυσγραμματισμός μέτριας μορφής*: παρατηρείται ασύντακτη ομιλία. Ο μαθητής παραποιεί τις πτώσεις και τα γένη.

3) *Δυσγραμματισμός βαριάς μορφής*: ο λόγος είναι διακεκομμένος, κομματιασμένος. Οι λέξεις προσφέρονται τμηματικά, ξεκομμένες από την πρόταση. Ακόμα και απλές προτάσεις δεν μπορούν να επαναληφθούν με τη σωστή συντακτική τους δομή. Μια άλλη συναφής με την προηγούμενη διάκριση του δυσγραμματισμού σε κατηγορίες γίνεται από τον Reemler:<sup>461</sup>

α. *Δυσγραμματισμός πολύ βαριάς μορφής*: ο λόγος είναι ελλιπής. Χρησιμοποιούνται μεμονωμένες λέξεις και για να γίνουν κατανοητά αυτά που λέγονται τα συνοδεύονται με μιμητικές χειρονομίες.

---

<sup>459</sup> Δράκος (1998).

<sup>460</sup> Liebmann (1991).

<sup>461</sup> Reemler (1975).

β. *Δυσγραμματισμός βαριάς μορφής*: οι προτάσεις έχουν την πιο απλή δόμηση. Είναι της μορφής: ρήμα – υποκείμενο – κατηγορούμενο, ενώ τα συντακτικά και γραμματικά λάθη είναι πολύ συχνά.

γ. *Δυσγραμματισμός μέσης μορφής*: οι προτάσεις αποτελούνται από 6-7 λέξεις, είναι απλές, αλλά με σίγουρη και σταθερή δομή και χρήση και παρόλα αυτά δεν λείπουν τα λάθη στη σύνδεση και στην κλίση των λέξεων, ενώ σημειώνεται μερική ή ολική απουσία άρθρων, αντωνυμιών, προθέσεων, συνδέσμων.

δ. *Δυσγραμματισμός ελαφριάς μορφής*: ο αριθμός των λέξεων μιας πρότασης αυξάνει. Φτάνει τις 7-8, ενώ γίνονται προσπάθειες για τη σωστή σύνδεσή τους. Τα γραμματικά λάθη έχουν μειωθεί αισθητά. Εντούτοις, δεν κλίνονται πάντα σωστά άρθρα και ανώμαλα ρήματα.

ε. *Δυσγραμματισμός*: σ' αυτό το στάδιο δεν έχουμε δυσγραμματισμό και η γλωσσική εξέλιξη του παιδιού είναι ανάλογη με την ηλικία του.

στ. *Δυσγραμματισμός*: το παιδί χρησιμοποιεί στο λόγο του σύνθετες προτάσεις. Μπορεί με άνεση να διηγηθεί κάτι ή ν' αναφερθεί σε γεγονότα που δεν είναι άμεσα αντιληπτά. Γενικά ο λόγος του έχει πληρότητα, σαφήνεια και μπορεί να θεωρηθεί καθ' όλα υποδειγματικός.

Άλλοι, όμως, ερευνητές των γλωσσικών διαταραχών, κάνοντας κριτική στις παραπάνω θέσεις, διατυπώνουν την άποψη ότι ο Remmler με την κατηγοριοποίηση που κάνει, συγκρίνει το λόγο του παιδιού με το λόγο του ενήλικου, χωρίς να δέχεται την ιδιαιτερότητα της παιδικής γλώσσας. Αντίθετα, ο Arnold<sup>462</sup> αναφέρει τα παρακάτω είδη δυσγραμματισμού έχοντας ως βάση την αιτιολογία και όχι τη φαινομενολογία:

- Φυσιολογικός δυσγραμματισμός που εμφανίζεται στα πρώτα στάδια της γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού και είναι φυσικό να υπάρχει τη στιγμή που ο λόγος δεν έχει ακόμη πλήρως διαμορφωθεί.
- Δυσγραμματισμός ως συνέπεια φυσικής αδυναμίας. Η γλωσσική αδυναμία μπορεί να οφείλεται σε γενετικούς ή κληρονομικούς παράγοντες.
- Ιδιοπαθητικός δυσγραμματισμός, που οφείλεται σε καθυστέρηση της ψυχωσικής ωρίμανσης του ατόμου.
- Συμπτωματικός δυσγραμματισμός, που σχετίζεται με πρόωρες εγκεφαλικές βλάβες.

---

<sup>462</sup> Arnold (1974).

## 3.9 Η επίδραση της Διαταραχής του Τραυλισμού στη ζωή του παιδιού

### 3.9.1 Αυτοεκτίμηση και Τραυλισμός

Άτομα με Τραυλισμό, απεικονίζονται ως τα σώματα, τα οποία δεν είναι πάντοτε σταθερά.<sup>463</sup> Τα δευτερογενή χαρακτηριστικά που συνοδεύουν συχνά τις στιγμές τραυλισμού και οι οποίες συνίστανται σε συσπάσεις και κινήσεις και που δεν βρίσκονται υπό τον έλεγχο του ατόμου, η εικόνα του σώματος μεταβάλλεται απροσδόκητα από φυσιολογική σε αφύσικη, δημιουργώντας στο άτομο το συναίσθημα της αστάθειας, της ανασφάλειας.

Όπως επισημαίνει ο Van Riper : «Διαμορφώνουμε την προσωπική μας ταυτότητα εσωτερικεύοντας τις αντιδράσεις και εκτιμήσεις των ανθρώπων που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή μας... Αυτό που νομίζουμε ότι βλέπουμε στα μάτια των άλλων, συχνά καθορίζει το τι και ποιοι νομίζουμε ότι είμαστε».<sup>464</sup>

Σχετικά πειράγματα και οι κοροϊδίες αποτελούν συνήθεις εμπειρίες τις οποίες βιώνουν τα παιδιά με τραυλισμό. Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί ότι, ήδη από την ηλικία των τεσσάρων ετών, τα παιδιά με φυσιολογική ροή ομιλίας έχουν αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά που τραυλίζουν.<sup>465</sup>

Αρνητικές εμπειρίες του περιβάλλοντος ενδέχεται να οδηγήσουν το άτομο με τραυλισμό στη διαμόρφωση της αντίληψης ότι οι άλλοι άνθρωποι το αξιολογούν αρνητικά. Ακόμα και στις περιπτώσεις που αυτό δεν ισχύει, το άτομο που τραυλίζει είναι πιθανό να πιστεύει ότι ισχύει, καθώς οι άνθρωποι «φιλτράρουν» τις αντιδράσεις των άλλων προκειμένου να επιβεβαιώσουν τις προσδοκίες τους.<sup>466</sup>

Όταν οι ακροατές εκδηλώνουν αρνητικές αντιδράσεις απέναντι σε ένα άτομο με τραυλισμό, οι αντιδράσεις αυτές αφορούν περισσότερο στο γεγονός ότι το άτομο που τραυλίζει φαίνεται να αισθάνεται εξαιρετικά άβολα παρά στον τραυλισμό αυτόν καθαυτόν.<sup>467</sup>

---

<sup>463</sup> Van Riper (1982).

<sup>464</sup> Van Riper (1982), σσ. 229-230.

<sup>465</sup> Ezrati-Vinacour et al. (2001).

<sup>466</sup> Johnson (1946).

<sup>467</sup> Hugh-Jones – Smith (1999)· Murphy – Quesal (2002).

Σημαντική επίδραση ασκεί, επίσης, ο Τραυλισμός στον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται την κοινωνική του θέση.<sup>468</sup> Πολλά άτομα που τραυλίζουν πιστεύουν ότι η δυσκολία στη ροή του λόγου τους εμποδίζει να έχουν την κοινωνική θέση, δηλαδή, αδικούνται στον επαγγελματικό τους χώρο και ότι δεν τους δίνονται οι ευκαιρίες που τους αξίζουν.<sup>469</sup>

Υποστηρίζεται ότι άτομα με τραυλισμό και υψηλή κοινωνική θέση τείνουν να τραυλίζουν περισσότερο, όταν πιστεύουν ότι ο συνομιλητής τους δεν γνωρίζει την κοινωνική τους θέση.<sup>470</sup>

Συμπερασματικά, το άτομο που τραυλίζει έχει συχνά χαμηλή αυτοεκτίμηση.<sup>471</sup> Έχει υποστηριχθεί, μάλιστα, ότι η πρόληψη της διαμόρφωσης της αυτοεικόνας του ατόμου που τραυλίζει με τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν, ισοδυναμεί με πρόληψη της εδραίωσης του τραυλισμού ως χρόνιο πρόβλημα.<sup>472</sup>

Το γεγονός ότι δεν έχουν όλα τα άτομα με τραυλισμό χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι ενθαρρυντικό, καθώς αποδεικνύει ότι είναι δυνατόν για ένα άτομο να τραυλίζει αλλά να έχει παρόλα αυτά υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης.<sup>473</sup>

### **3.9.2 Η Διαταραχή του Τραυλισμού επηρεάζει τη συναισθηματική κατάσταση και τη συμπεριφορά του μαθητή**

Κατά τον Van Riper<sup>474</sup>, η οργάνωση των κοινωνικών ομάδων βασίζεται στην επικοινωνία μεταξύ των μελών τους και για το λόγο αυτόν ο Τραυλισμός ενδέχεται να εμποδίζει το άτομο να βρει και να διατηρήσει την κατάλληλη θέση στην εκάστοτε κοινωνική δομή.

Οι μαθητές που τραυλίζουν βιώνουν ίσως στο μεγαλύτερο βαθμό τις αρνητικές συνέπειες του Τραυλισμού, είναι το σχολείο. Σε έρευνα των Hugh-Jones και Smith<sup>475</sup>, διαπιστώθηκε ότι το 74% των ενηλίκων με τραυλισμό που ρωτήθηκαν, ανέφερε επανειλημμένες εμπειρίες επιθετικής (λεκτικής ή σωματικής) συμπεριφοράς από συνομηλίκους, όταν ήταν παιδιά. Επίσης, σε έρευνες όπου χρησιμοποιήθηκαν κοινωνιομετρικές μέθοδοι, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με Τραυλισμό βρίσκονται

---

<sup>468</sup> Silverman (2004).

<sup>469</sup> Rice – Kroll (1997).

<sup>470</sup> Silverman (2004).

<sup>471</sup> Bajina (1995)· Shames – Rubin (1986).

<sup>472</sup> Perkins (1993).

<sup>473</sup> Yovetich et al. (2000).

<sup>474</sup> Van Riper (1982).

<sup>475</sup> Hugh-Jones – Smith (1999).



συνήθως σε χαμηλότερες θέσεις προτίμησης στην ομάδα των συνομηλίκων τους.<sup>476</sup> Ο Davies και οι συνεργάτες του<sup>477</sup> υποστηρίζουν ότι αυτό οφείλεται στην επίγνωση των μαθητών με Τραυλισμό πως η «χαμηλών τόνων» συμπεριφορά θα ήταν πιο αποτελεσματική ως προς την απόκτηση ορισμένων φίλων, που θα τους εξασφάλιζαν σιγουριά και προστασία.

Έχει διαπιστωθεί ότι τα άτομα με τραυλισμό είναι συχνά εσωστρεφή και τείνουν να αποφεύγουν τις κοινωνικές καταστάσεις, στις οποίες αναμένουν ότι οι άνθρωποι θα αντιδράσουν αρνητικά σε ενδεχόμενη εκδήλωση τραυλισμού. Σε περίπτωση που βρεθούν σε κοινωνικές καταστάσεις είναι λιγομίλητοι.<sup>478</sup>

Στην έρευνα της Chrichton-Smith<sup>479</sup> διαπιστώθηκε ότι τα άτομα με τραυλισμό έχουν συχνά την πεποίθηση ότι ο Τραυλισμός επιβάλλει περιορισμούς στη ζωή τους, τόσο στο επίπεδο των διαπροσωπικών τους σχέσεων όσο και στην επαγγελματική τους πορεία. Οι επιπτώσεις του αυτοπεριορισμού είναι ιδιαίτερα σημαντικές κατά την εφηβεία και συχνά επηρεάζουν τις σχέσεις των εφήβων με το άλλο φύλο<sup>480</sup>.

Μια δεύτερη μορφή συμπεριφοράς, η οποία έχει εντοπιστεί σε ορισμένα άτομα με τραυλισμό, είναι η απροθυμία εκδήλωσης θυμού.<sup>481</sup> Η τάση αυτή μπορεί να οφείλεται στην πεποίθηση του ατόμου που τραυλίζει ότι η εκδήλωση θυμού ενδέχεται να προκαλέσει την απόρριψή του από τους άλλους.<sup>482</sup> Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι η εξωτερίκευση των συναισθημάτων θυμού συμβάλλει θετικά στην ομαλή ροή της ομιλίας. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι ελάχιστοι άνθρωποι τραυλίζουν, όταν αντιλέγουν έντονα.<sup>483</sup>

Σε κάποιες περιπτώσεις, τα άτομα που τραυλίζουν μπορεί να παρουσιάζουν καταθλιπτικά στοιχεία. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να οφείλεται στην αίσθηση της απώλειας που μπορεί να βιώνουν, σχετικά με την ικανότητά τους να μιλούν με άνεση και τις σχετικές επιπτώσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.<sup>484</sup> Ο τρόπος αντίληψης της ομιλίας, είναι πιθανόν να τους προκαλεί διαρκή συναισθήματα ματαίωσης και

---

<sup>476</sup> Davis et al. (2002); Marge (1966).

<sup>477</sup> Davis et al. (2002).

<sup>478</sup> Daniels – Gabel (2004).

<sup>479</sup> Chrichton-Smith (2002).

<sup>480</sup> Carlisle (1985).

<sup>481</sup> Barbara (1982).

<sup>482</sup> Rubin (1969).

<sup>483</sup> Silverman (2004).

<sup>484</sup> Tanner (1980).

απογοήτευσης, με αποτέλεσμα τόσο τη συντήρηση του τραυλισμού όσο και την εκδήλωση καταθλιπτικών στοιχείων.<sup>485</sup>

### **3.9.3 Η αυτο-αποτελεσματικότητα στη λεκτική επικοινωνία του μαθητή με Τραυλισμό**

Σύμφωνα με τον Bandura<sup>486</sup>, η «αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας» αναφέρεται «στις πεποιθήσεις των ανθρώπων σχετικά με τις ικανότητές τους να αποδίδουν τόσο ικανοποιητικά ώστε να μπορούν να ασκούν επίδραση στα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή τους». Αυτού του είδους οι πεποιθήσεις καθορίζουν το πώς αισθάνονται, σκέφτονται, κινητοποιούνται και συμπεριφέρονται οι άνθρωποι.

Αντίθετα,, οι άνθρωποι που αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους αποφεύγουν τις καταστάσεις που οι ίδιοι εκλαμβάνουν ως δύσκολες, καθώς τις αντιλαμβάνονται ως απειλητικές. Σε δύσκολες περιστάσεις, μέμφονται τις ελλειπείς τους δεξιότητες, αγωνιούν για τα εμπόδια που θα συναντήσουν και προβλέπουν αποτυχία αντί να επικεντρωθούν στην προσπάθεια να τα καταφέρουν αποτελεσματικά. Σε περίπτωση αποτυχίας, μειώνεται ακόμα περισσότερο η εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους και είναι επιρρεπείς στην κατάθλιψη.<sup>487</sup>

Επίσης, σύμφωνα με τον Bandura<sup>488</sup>, η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας ασκεί σημαντική επίδραση στο συναισθηματικό τομέα. Συγκεκριμένα, επηρεάζει το βαθμό του άγχους που ενδέχεται να βιώσουν οι άνθρωποι σε δύσκολες ή απειλητικές καταστάσεις. Η διέγερση του άγχους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το κατά πόσο οι άνθρωποι πιστεύουν ότι οι καταστάσεις τις οποίες ζουν βρίσκονται υπό τον έλεγχό τους ή εξαρτώνται από παράγοντες εκτός του ελέγχου τους. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η διέγερση του άγχους δεν εξαρτάται από τις καταστάσεις αυτές καθαυτές, αλλά από τον τρόπο που οι άνθρωποι τις αντιλαμβάνονται και τις ερμηνεύουν σε σχέση με τον εαυτό τους.

Η άποψη ότι ο Τραυλισμός αποτελεί στον πυρήνα του μια διαταραχή της αντίληψης και όχι απλώς ένα πρόβλημα λόγου και ομιλίας, στηρίζεται από πλήθος στοιχείων. Σε ορισμένες περιπτώσεις εκδηλώνεται Τραυλισμός χωρίς να

---

<sup>485</sup> Silverman (2004).

<sup>486</sup> Bandura (1994), σ. 71

<sup>487</sup> Bandura (1994).

<sup>488</sup> Αυτόθι.

χρησιμοποιούνται τα όργανα παραγωγής λόγου, καθώς μορφές συμπεριφοράς που μοιάζουν με τον τραυλισμό στον προφορικό λόγο έχουν καταγραφεί κατά την επικοινωνία κωφών με τη νοηματική γλώσσα.<sup>489</sup>

Επιπλέον, ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του τραυλισμού είναι η περιοδικότητα με την οποία μπορεί να εκδηλώνεται ή να επιδεινώνεται. Όπως έχει υποστηρίξει ο Bloodstein<sup>490</sup>, οι αλλαγές στον τρόπο ομιλίας ενδεχομένως λειτουργούν ως μια «μάσκα» της πραγματικής ομιλίας και απομακρύνουν την προσοχή του ατόμου που τραυλίζει από την προσπάθεια να μην τραυλίζει.

### **3.9.4 Ο Τραυλισμός και οι αγχώδεις διαταραχές της συμπεριφοράς του μαθητή**

Βασικά χαρακτηριστικά όλων των διαταραχών άγχους είναι η αγωνία για μια επικείμενη απειλή και η αποφευκτική συμπεριφορά, η οποία συχνά συνοδεύεται από συναισθήματα τρόμου και αμηχανίας και πλήθος φυσιολογικών αντιδράσεων άγχους.<sup>491</sup>

Όσα από τα συνοδά προβλήματα που αναφέρονται με αυξημένη συχνότητα στα άτομα με τραυλισμό, όπως φοβίες, διαταραχές ύπνου, ενούρηση, ονυχοφαγία, εμμονές και ψυχαναγκασμοί, αποτελούν βασικά συμπτώματα ή συνοδά προβλήματα των διαταραχών άγχους.<sup>492</sup>

Παρά το γεγονός ότι η σχέση του άγχους με τον τραυλισμό δεν έχει διερευνηθεί ακόμη επαρκώς, στη διεθνή βιβλιογραφία έχει καταγραφεί εδώ και πολλά χρόνια η διαπίστωση ότι τα άτομα που τραυλίζουν είναι, συνήθως, αγχώδη.<sup>493</sup> Ακόμη και οι μητέρες αξιολογούν τα παιδιά που τραυλίζουν ως περισσότερο αγχώδη σε σχέση με αυτά που δεν τραυλίζουν.<sup>494</sup>

Σε μια σχετικά πρόσφατη ερευνητική εργασία, η οποία πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία από τους Lincoln, Onslow και Menzies<sup>495</sup> με δείγμα 300 λογοπεδικούς και 300 ενήλικες με τραυλισμό, βρέθηκε πως το 87% των ενηλίκων με τραυλισμό και το

---

<sup>489</sup> Silverman – Silverman (1971)· Montgomery – Fitch (1988).

<sup>490</sup> Bloodstein (1984).

<sup>491</sup> Κάκουρος – Μανιαδάκη (2002).

<sup>492</sup> APA (1994).

<sup>493</sup> Despert (1943)· Goodstein (1958)· Honig (1947).

<sup>494</sup> Fowle – Cooper (1978).

<sup>495</sup> Lincoln – Onslow – Menzies (1996).

97% των λοδοπεδικών πιστεύουν ότι το άγχος αποτελεί βασικό συστατικό του τραυλισμού.

Οι συνθήκες που οδηγούν το άτομο με τραυλισμό σε αυξημένα επίπεδα άγχους ευνοούν ταυτόχρονα και την εκδήλωση του τραυλισμού ενώ, αντίθετα, σε συνθήκες οι οποίες διευκολύνουν τον περιορισμό του άγχους, η εκδήλωση του τραυλισμού είναι λιγότερο πιθανή.<sup>496</sup>

### 3.10 Ψυχολογική θεώρηση της γλωσσικής προσέγγισης

Ο Πλάτωνας<sup>497</sup> προσδιόρισε ότι η σκέψη αποτελεί τη συνομιλία της ψυχής με τον εαυτό της, και επομένως ταυτίζεται με τη γλώσσα. Την άποψη του Πλάτωνα υιοθετούν τον 20ό αιώνα οι συμπεριφοριστές (μπιχεβιοριστές) και σύμφωνα με αυτούς η σκέψη θεωρείται υποφωνητικός λόγος.

Η χρήση της γλώσσας προσδιορίζει και ερμηνεύει τα γεγονότα και τις καταστάσεις, με στόχο την επίτευξη επικοινωνίας. Η λειτουργικότητα της γλώσσας ορίζεται ως επικοινωνιακή, ταυτόχρονα επηρεάζει αφενός την ερμηνευτική απόδοση των εμπειριών του ατόμου και αφετέρου την έκφραση της σκέψης, με αποτέλεσμα, συνήθως, να κρίνεται ο τρόπος σκέψης του ατόμου με βάση τον τρόπο της γλωσσικής του έκφρασης.

Οι άνθρωποι μιλούν χωρίς να σκεφθούν, ενώ γίνονται πολλές σκέψεις ανεξάρτητα από τη γλώσσα ή τη γλωσσική τους έκφραση. Ο Einstein ισχυριζόταν ότι έκανε τους πιο σημαντικούς επιστημονικούς συλλογισμούς του χωρίς να χρησιμοποιεί λέξεις. Νοητικοί, ψυχολογικοί ή γλωσσολογικοί λόγοι προκαλούν τις γλωσσικές παραδρομές (lapsus);

Η ανθρώπινη ικανότητα της γνωστικής λειτουργίας της γλώσσας, οδήγησε στις εξής ερμηνευτικές προσεγγίσεις:

- 1) Η γλώσσα αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ύπαρξη και τη διαμόρφωση της σκέψης, την οποία μάλιστα καθορίζει εξ ολοκλήρου («μπιχεβιορισμός»).
- 2) Η σκέψη αφενός προηγείται της γλώσσας και αφετέρου αποδεικνύεται απαραίτητη για τη γλωσσική ανάπτυξη («γλωσσική σχετικότητα»).

---

<sup>496</sup> Siegel – Haugen (1964).

<sup>497</sup> Πλάτων, Σοφιστής, 263

- 3) Η γλωσσική και η νοητική – γνωστική ανάπτυξη παρουσιάζουν παράλληλη, αλλά ωστόσο ανεξάρτητη και αυτεξούσια μεταξύ τους πορεία («εξάρτηση της γλώσσα από τη σκέψη»).

#### **A) Θεωρία του μιχεβιορισμού**

Σύμφωνα με την μιχεβιοριστική άποψη (1913), όπως υποστηρίζει ο Watson<sup>498</sup> (ο κυριότερος εκπρόσωπος του μιχεβιορισμού, στη δογματική μάλιστα μορφή του), ο άνθρωπος δεν διαθέτει εσωτερικές νοητικές διεργασίες, αλλά μόνον αντιδράσεις (responses) οι οποίες προξενούνται από ανάλογα ερεθίσματα (stimuli)· κατά συνέπεια, δεν υφίσταται η δυνατότητα του ανθρώπου να σκέφτεται για την επίλυση των προβλημάτων του. Η σκέψη είναι μία *υπο-φωνούμενη* (subvocal) γλώσσα, υπό την έννοια, δηλαδή, ότι, όταν οι άνθρωποι σκέφτονται, δεν επιτελούν τίποτα άλλο από το να μιλούν εσωτερικά στον εαυτό τους. Η υποφωνούμενη γλώσσα θεωρείται βασικό στοιχείο (αν όχι ταυτόσημο) της σκέψης, άρα η σκέψη υπάγεται στη γλώσσα ως μία από τις ποικίλες εκφράσεις του γενικότερου ρεπερτορίου της.

Οι αντιδράσεις αυτής της άποψης ξεκινούν από τους Smith, Brown, Thomas και Goodman<sup>499</sup> μετά από πειραματικές έρευνες που διεξήγαγαν σε άτομα με μυϊκή παράλυση. Κατά τη διάρκεια των πειραμάτων αυτών, το άτομο που βρισκόταν υπό την επίδραση της μυϊκής παράλυσης, και δεν ήταν σε θέση να εκτελέσει καμία απολύτως μυϊκή κίνηση (ούτε επομένως και αρθρωτικές κινήσεις), μπορούσε να κατανοεί τι συνέβαινε γύρω του, να θυμάται και να σκέφτεται. Η σκέψη, συνεπώς, αποδεικνύεται με πειραματικό τρόπο ως μία εσωτερική λειτουργία η οποία δεν συσχετίζεται με άλλες κινητικές λειτουργίες (φωνητικές πραγματώσεις) αλλά υφίσταται ανεξάρτητα από αυτές.<sup>500</sup>

Σύμφωνα με τη *θεωρία ανάλυσης της γνωστικής αναπαράστασης* (representation knowledge), οι μνημονικές αναπαραστάσεις που συγκρατώνται στη μνήμη δεν είναι οι ίδιες οι λέξεις καθαυτές, αλλά η αφηρημένη αναπαράσταση του σημασιολογικού περιεχομένου των γλωσσικών πληροφοριών.<sup>501</sup>

---

<sup>498</sup> Watson (1991).

<sup>499</sup> Smith – Brown – Thomas – Goodman (1947).

<sup>500</sup> Cohen (1983)· Anderson (1985).

<sup>501</sup> Anderson (1985).

## **B) Θεωρία της γλωσσικής σχετικότητας**

Στη θεωρία της γλωσσικής σχετικότητας που εισηγήθηκαν οι Whorf και Sapir<sup>502</sup>, γνωστή και ως «υπόθεση των Whorf και Sapir», αμφισβητείται η άποψη ότι όλοι οι άνθρωποι εμφανίζουν μία κοινή λογική δομή και σκέφτονται με παρόμοιο τρόπο. Αντ' αυτής, προτείνεται η υπόθεση ότι όλοι οι άνθρωποι δεν αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα του κόσμου κατά τον ίδιο τρόπο, ως εκ τούτου δεν σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο. Αντίθετα, ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο (άρα σκέφτονται) επηρεάζεται, κατευθύνεται και καθορίζεται από τη γλώσσα που μιλούν.

Επομένως, η δομή της γλώσσας είναι αυτή που ρυθμίζει και καθορίζει το ερμηνευτικό πλαίσιο της πραγματικότητας, με αναγκαστική συνέπεια τα άτομα που μιλούν διαφορετική γλώσσα να αναπτύσσουν διαφορετικούς τρόπους αντίληψης, ερμηνείας και σκέψης για την πραγματικότητα που τους περιβάλλει. Αν σε μία γλώσσα δεν υπάρχει μια λέξη, αυτό δηλώνει την έλλειψη της έννοιας που συμβολίζει αυτή η λέξη.

Η γλώσσα επηρεάζει τον τρόπο σκέψης και έκφρασης των εννοιών, αλλά δεν είναι δυνατόν να καθορίζει τη γνωστική λειτουργία. Αυτό αποδεικνύεται αφενός από τη μελέτη της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, κατά τη διάρκεια της οποίας η απόκτηση της γλώσσας δεν επιφέρει ριζική αλλαγή στην πορεία της εξέλιξης, και αφετέρου από την αμφισβητήσιμη πιστοποίηση της γνωστικής και νοητικής ανικανότητας στους εκ γενετής κωφούς λόγω της απώλειας γλώσσας.

Εντούτοις, το γεγονός ότι η επιτυχημένη επίτευξη γνωστικών καθηκόντων από τους κωφούς βελτιώνεται τόσο με την πάροδο της ηλικίας όσο και με την Ειδική Αγωγή, παρότι η γλώσσα τους δεν αποκτά το επίπεδο της γλώσσας των ακουόντων, υποδεικνύει και αποδεικνύει ότι, παρόλο που εμφανίζεται κάποια γνωστική ανάσχεση εξαιτίας της κώφωσης, αυτή δεν φαίνεται να εξαρτάται αποκλειστικά από τις γλωσσικές ικανότητες.<sup>503</sup>

---

<sup>502</sup> Whorf – Sapir (1951).

<sup>503</sup> Farnham-Giggory (1972)· Cromer (1974)· Cohen (1983).

### ***Γ) Θεωρία της εξάρτησης της γλώσσας από τη σκέψη***

Η θεωρία της εξάρτησης της γλώσσας από τη σκέψη, ανάγεται στον Αριστοτέλη, που υποστήριζε ότι η γλώσσα καθορίζεται από τον τρόπο σκέψης, συνηγορεί υπέρ της εξής άποψης:

α) Σκέψη ως ανθρώπινη ικανότητα προηγείται χρονικά (εμφανίστηκε πρώτα) στην εξέλιξη του ανθρώπινου είδους, ενώ η γλώσσα έπεται (είναι μεταγενέστερη).

β) Παρόμοια σειρά αναπτυξιακής πορείας παρατηρείται και στα μικρά παιδιά, τα οποία αρχικά αναπτύσσουν νοητικές ικανότητες και μπορούν να επιτελούν επιτυχώς δύσκολες και σύνθετες γνωστικές λειτουργίες προτού κατακτήσουν πλήρως τη γλώσσα.

γ) Σε διάφορα είδη ανώτερων ζώων εμφανίζονται εκδηλώσεις κάποιας μορφής σκέψης χωρίς αυτά τα ζώα να διαθέτουν ένα γλωσσικό σύστημα όπως το ανθρώπινο.

δ) Όλες οι γλώσσες του κόσμου παρουσιάζουν μεταξύ τους περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές, διότι η αντίληψη και η γνώση της πραγματικότητας από τους ανθρώπους επηρεάζεται κυρίως από το επίπεδο της γνωστικής τους ικανότητας και σε μικρότερο βαθμό από τη γλώσσα που χρησιμοποιούν.

ε) Απόκτηση ποικίλων διαφοροποιημένων αλλά συνώνυμων λέξεων για μια εννοιολογική κατηγορία από ένα άτομο υποδηλώνει ότι αυτό διαθέτει την εμπειρία και τη γνώση όλων των εννοιών της κατηγορίας.

Οι Piaget και Macnamara είναι οι κυριότεροι εκπρόσωποι αυτής της άποψης, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα αποτελεί ένα είδος συμβολικής λειτουργίας ανάμεσα σε πολλές άλλες νοητικές-γνωστικές λειτουργικές δραστηριότητες, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος και η αναγκαιότητα της γλώσσας η οποία θεωρείται αντανάκλαση της σκέψης στα πρώτα συγγράμματα του Piaget στα ανώτερα επίπεδα αφηρημένης, λογικής σκέψης. Η λειτουργία της σκέψης δεν βασίζεται μονάχα στη γλώσσα, αλλά ανάγεται στις αισθησιοκινητικές ενέργειες του παιδιού οι οποίες εσωτερικοποιούμενες μετατρέπονται σε νοητικές παραστάσεις και αποτελούν τη βάση των νοητικών λειτουργιών.

Η πειραματική τεκμηρίωση<sup>504</sup> υποστηρίζει την προτεραιότητα της σκέψης σε σχέση με τη γλώσσα και τη διαπίστωση ότι η σκέψη είναι δυνατόν να αναπτυχθεί ανεξάρτητα από τη γλώσσα. Δεν έχει καθοριστεί, όμως, επακριβώς ο ρόλος και η σημασία της διαταραχής ή απουσίας γλώσσας στη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού, δεδομένου ότι η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού συντελείται παράλληλα με την αύξηση της ωριμότητάς του, των εμπειριών του, της εκπαίδευσης και της γλωσσικής του κατάρτισης. Μόνο η συνεκτίμηση όλων αυτών των παραγόντων μπορεί να οδηγήσει σε ορθά και εμπειριστατωμένα συμπεράσματα.

#### ***Δ) Θεωρία του Vygotsky***

Η θεωρία του Vygotsky<sup>505</sup>, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα εξυπηρετεί δύο βασικές λειτουργίες: καθιστά δυνατή την πραγμάτωση της εξωτερικής επικοινωνίας κάθε ατόμου με τους συνανθρώπους του και, αφετέρου, συντελεί στην εσωτερική τακτοποίηση των σκέψεών του. Η διττή αυτή λειτουργία της γλώσσας αποτελεί την ειδοποιό διαφορά του ανθρώπου από τα ζώα και επιπρόσθετα του δίδει τη δυνατότητα να μεταφράζει τη σκέψη σε γλώσσα και τη γλώσσα σε σκέψη. Ο άνθρωπος, δηλαδή, χρησιμοποιεί τον ίδιο συμβολικό κώδικα (γλωσσικό) και για τις δύο λειτουργίες, της σκέψης και της γλώσσας.

Με βάση τη θεωρητική ερμηνεία του Vygotsky, η σκέψη και η γλώσσα του παιδιού, αρχικά, αναπτύσσονται ως δύο ανεξάρτητες και αυτόνομες γνωστικές λειτουργίες. Κατά τη διάρκεια του προγλωσσικού σταδίου το παιδί μπορεί να επιλύσει νοητικά διάφορα προβλήματα, χωρίς, όμως, να είναι σε θέση να μεταφράζει σε γλώσσα τις σκέψεις του. Η σκέψη αυτού του είδους αποκαλείται προγλωσσική σκέψη. Κατά την ίδια χρονική περίοδο το παιδί χρησιμοποιεί το βάβισμα και ποικίλα ιδιόρρυθμα φωνολογικά σύνολα για να εκφράσει τις ζωτικές του ανάγκες, δίχως, ωστόσο, αυτή η γλωσσική μορφή να βοηθά το παιδί στην τακτοποίηση των σκέψεών του. Η γλώσσα αυτού του τύπου ονομάζεται προ-νοητική ή προλογική.

Τη φάση του προ-νοητικού λόγου ακολουθεί το στάδιο του εγωκεντρικού λόγου, το οποίο ορίζεται ως εξής: από την ηλικία των 2 ετών η γλώσσα του παιδιού μπορεί να εξυπηρετεί τόσο την εξωτερική όσο και την εσωτερική γλωσσική λειτουργία. Το παιδί έως το έβδομο έτος της ηλικίας του δεν μπορεί να κάνει σαφή

---

<sup>504</sup> Furth (1966), Furth (1971), Macnamara (1972), Greene (1975), Cohen (1983).

<sup>505</sup> Vygotsky (1962).



διάκριση ανάμεσα σε αυτές τις δύο λειτουργίες (εσωτερική και εξωτερική), με αποτέλεσμα να μιλά για τις σκέψεις και τις εμπειρίες του χωρίς να διακρίνει αυτό τον εσωτερικό λόγο από την ομιλία που απευθύνει στους άλλους (εγωκεντρικός χαρακτήρας).

Στην τελική φάση της εξέλιξης ανάμεσα στη σχέση της σκέψης με τη γλώσσα που αρχίζει από το έβδομο έτος της ηλικίας το παιδί κατορθώνει να ελέγχει την εσωτερική και εξωτερική λειτουργία της γλώσσας. Έτσι η εξωτερική λειτουργία, η οποία καθιστά εφικτή την εξωτερίκευση των σκέψεων, συντελεί αποτελεσματικά στην επικοινωνία του παιδιού με τους άλλους και αποκτά το χαρακτήρα της κοινωνικής γλώσσας, ενώ η εσωτερική λειτουργία της γλώσσας, η οποία συμβάλλει στην τακτοποίηση των σκέψεων, μεταβάλλεται σε μέσο ενδοεπικοινωνίας του παιδιού και χαρακτηρίζεται ως εσωτερική γλώσσα.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, βασική προϋπόθεση για πληρέστερη γλωσσική επικοινωνία μεταξύ των ατόμων αποτελεί η κατά το δυνατόν μεγαλύτερη ταύτιση των γνωστικών τους δομών, δηλαδή της γνώσης και κατά συνέπεια της σκέψης.

Εάν η σκέψη επιδρά καθοριστικά στη γλώσσα ή η γλώσσα καθορίζει τη σκέψη, είναι αποτέλεσμα της ανθρώπινης ικανότητας να μεταφράζει τη σκέψη σε γλώσσα και, αντιστρόφως, τη γλώσσα σε σκέψη.

Οι Whorf και Sapir<sup>506</sup> υποστηρίζουν ότι η γλωσσική πραγματικότητα καθορίζει τον τρόπο σκέψης όχι επειδή οι άνθρωποι που μιλούν διαφορετικές γλώσσες «βλέπουν» την πραγματικότητα διαφορετικά, αλλά επειδή η κάθε γλώσσα ερμηνεύει και εκφράζει την πραγματικότητα με διαφορετικό τρόπο. Κατά συνέπεια, η εξωτερική λειτουργία της γλώσσας επηρεάζει και ρυθμίζει τη σκέψη.

Ο Piaget<sup>507</sup>, αντίθετα, αναφέρεται στην εσωτερική λειτουργία της γλώσσας, ο ρόλος της οποίας καθορίζεται από τη σκέψη. Παρότι αναγνωρίζεται, θεωρητικά τουλάχιστον, ο ρόλος της γλώσσας για την ανάπτυξη της σκέψης, υποστηρίζεται ότι από μόνη της η γλώσσα δεν μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά τη σκέψη. Τέλος, η άποψη του Vygotsky<sup>508</sup> για την εσωτερικοποίηση του εγωκεντρικού λόγου του παιδιού και το μετασχηματισμό του σε εσωτερική γλώσσα με ταυτόχρονη γλωσσική κοινωνική έκφραση στους ενήλικες αντανακλά τη θέση ότι η σκέψη εξαρτάται από τη

---

<sup>506</sup> Whorf-Sapir (1956).

<sup>507</sup> Piaget (1969).

<sup>508</sup> Vygotsky (1962).

γλώσσα και ότι αυτή η συνεργατική διαδικασία συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσα στον κόσμο των ενηλίκων.<sup>509</sup>

### **3.11 Παιδαγωγική προσέγγιση των Διαταραχών του Λόγου και της ομιλίας κάτω από το πρίσμα των θεωριών της μάθησης**

Οι πρώτες συστηματικές παιδαγωγικές θεραπευτικές προσεγγίσεις εμφανίζονται κυρίως στα μέσα του αιώνα μας, χωρίς, βέβαια, να παραγνωρίζεται η σημαντική προσφορά των πρωτοπόρων ερευνητών του ευρύτερου χώρου.<sup>510</sup>

Ο Seeman<sup>511</sup> το 1965 μετά από έρευνες προτείνει τέσσερις αρχές θεραπευτικής παρέμβασης:

- α) Αρχή των συχνά επαναλαμβανόμενων ασκήσεων,
- β) Αρχή του εξατομικευμένου ελέγχου της θεραπείας,
- γ) Αρχή της επικουρικότητας στη θεραπεία (βοηθητικοί ήχοι, φθόγγοι, φωνήματα κ.λπ.),
- δ) Αρχή της συγκεκριμένης δραστηριότητας των μικρών βημάτων.

Οι αρχές αυτές έχουν αφετηρία το συμπεριφοριστικό μοντέλο αναφοράς ως προς τη μάθηση:

Ερέθισμα ⇒ Αντίδραση ⇒ Μάθηση κλασική ⇒ εξαρτημένη μάθηση (Pavlov-Watson)

Παράλληλα, εισάγεται σε κάθε επιτυχημένη αντίδραση και η αμοιβή – έπαινος ως ενισχυτική διαδικασία της μάθησης (συντελεστική μάθηση) (Skinner)<sup>512</sup>.

Ο Gagné (Μοντέλο μάθησης Gagné) διαφοροποιείται σημαντικά τόσο από το συμπεριφοριστικό μοντέλο μάθησης, όσο και από το νεοσυμπεριφοριστικό, υπογραμμίζοντας τους παρακάτω μαθησιακούς τύπους Gagné ως εξής:<sup>513</sup>

1. τη Μάθηση σημάτων,
2. τη Μάθηση ερεθισμών,
3. τη Μάθηση κινητικών αντιδράσεων αλυσιδωτά,
4. τη Μάθηση λεκτικών συνειρμών,

---

<sup>509</sup> Πρβλ. Πόρποδας (1993).

<sup>510</sup> Gutzamnn-Liebman-Froschels κ.ά.

<sup>511</sup> Seeman (1965).

<sup>512</sup> Κολιάδης (1991).

<sup>513</sup> Βλ. Κολιάδης (1997).

5. τη Μάθηση διάκρισης,
6. τη Μάθηση εννοιών,
7. τη Μάθηση κανόνων: Έννοια – κανόνας – έννοια,
8. τη Μάθηση λύσης των προβλημάτων: Κανόνες ανώτερης στάθμης– κανόνας.

Η ιεράρχηση των οκτώ παραπάνω μαθησιακών διαδικασιών του Gagné και η κατάσταση των πρώτων μορφών μάθησης συμβάλλει στη διευκόλυνση της παιδαγωγικής εργασίας.

Η συμβολή του Gagné στο πρόβλημα μάθησης είναι σημαντική στη βελτίωση των γλωσσικών προβλημάτων.

Ο Galperin<sup>514</sup> με την «Interiorisationstheorie» - θεωρία εσωτερίκευσης - που βασίστηκε στην επαφή του ανθρώπου με τα πράγματα, περιέγραψε τα πέντε μαθησιακά βήματα ως εξής: α) παρατήρηση – επαφή με τα πράγματα, β) χρήση και χειρισμός των πραγμάτων, γ) εσωτερίκευση, δ) μεταφορά της πράξης στο λόγο και ομιλία (γλώσσα) και προφορική απόδοση με ταυτόχρονη μεταφορά της συγκεκριμένης πράξης στο εσωτερικό (ένθετο) λόγο και ε) γλώσσα.

Πάνω σε αυτή τη θεώρηση για τη μάθηση στηρίχθηκε και ο Corell<sup>515</sup>, ο οποίος θεωρεί τη μάθηση σαν μια διαρκή αλλαγή της συμπεριφοράς συνεπεία των εμπειριών που αποκτά το άτομο. Η ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας συντελείται με το λόγο (γλώσσα), εξωτερικό και ένθετο, το συνειρμό, την παρώθηση και την ενίσχυση. Τα τρία παραπάνω στοιχεία είναι αλληλένδετα μεταξύ τους.

A) Συνειρμός (Assotiation): Ο συνειρμός και συνειρμική δυνατότητα, από αποκτηθείσες εμπειρίες που συνδέονται μεταξύ τους και έχουν αφομοιωθεί με στενή σχέση μπορούν μετά από συγκεκριμένο ερέθισμα – πρόκληση να ανακαλούνται. Η συνειρμική δυνατότητα αξιοποιείται για τη βελτίωση γλωσσογνωστικών δυσλειτουργιών.

B) Η παρώθηση (Motivation): Ο Corell ορίζει την παρώθηση ως την ψυχική κατάσταση εκείνη, χαρακτηριστικά της οποίας είναι η έκδηλη επιθυμία για ικανοποίηση βασικών καταρχάς αναγκών, που η αιτιολογία τους βρίσκεται σε βασικές βιολογικές ανάγκες, όπως δίψα, πείνα, κ.λπ. Παράλληλα, διαχωρίζει την παρώθηση σε πρωτογενούς αιτιολογίας κατάσταση και δευτερογενούς αιτιολογίας.

---

<sup>514</sup> Galperin (1966-7).

<sup>515</sup> Corell (1973).

Ο Θ. Τριλιανός ορίζει την παρώθηση ως εξής: «Η παρώθηση ορίζεται ως η υποθετική διαδικασία ή μια σειρά υποθετικών διαδικασιών, η οποία θέτει σε κίνηση, κατευθύνει, υποστηρίζει και τέλος σταματά μια ακολουθία συμπεριφοράς που είναι προσανατολισμένη σε κάποιο σκοπό. Η παρώθηση ενεργοποιεί και κατευθύνει τη συμπεριφορά μέχρι να επιτευχθεί ο σκοπός».<sup>516</sup>

Η παρώθηση, επομένως, αξιοποιείται ως ενυπάρχον γεγονός και θεωρείται, επίσης, ως θεμελιώδης παράγοντας που συντελεί στη βελτίωση των προβλημάτων λόγου και ομιλίας.

Γ) Η ενίσχυση (reinforcement): με την ενίσχυση, την ενδυνάμωση οφείλει να μεγιστοποιείται μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Βασικό είναι να ενισχύεται η επιθυμητή συμπεριφορά και να αποθαρρύνεται η αρνητική.

Έτσι μιλάμε για θετική και αρνητική ενίσχυση, π.χ. μια επιθυμητή συμπεριφορά ενισχύεται με την αμοιβή, την αποδοχή, το συγκατανευτικό χαμόγελο, το χάδι. Ή ενισχύεται αρνητικά, εφόσον έχεις ολοκληρώσει τις εργασίες σου στα μαθηματικά μπορείς να αφήσεις τα ελληνικά για αύριο. Παράλληλα, αποθαρρύνεται η επιθυμητή συμπεριφορά.

Έρευνες και μελέτες που αναφέρονται στη διαταραγμένη γλώσσα συγκλίνουν στη διαπίστωση, ότι σπάνια ένα γλωσσικό πρόβλημα, μια γλωσσική δυσλειτουργία ή διαταραχή εμφανίζεται μ' ένα αποκλειστικό σύμπτωμα.<sup>517</sup>

---

<sup>516</sup> Τριλιανός (2000), σ. 123

<sup>517</sup> Knura (1981), Grohnfeldt (1990).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ) ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ - ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

#### 4.1 Περίληψη

Ιδιαίτερο φαίνεται το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κόσμου καθώς εστιάζεται, συχνά, στα προβλήματα μάθησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο Δημοτικό σχολείο και περισσότερο στο φαινόμενο των Διαταραχών Λόγου της σχολικής επίδοσης.

Ο όρος *σχολικές δυσκολίες ή Μαθησιακές Δυσκολίες* είναι επιστημονικός και υπονοεί ότι το πρόβλημα είναι ενδογενές στο μαθητή – αν και όχι παθολογικό – και αίρει τις ευθύνες από το σχολείο ή τους γονείς.

Παρά την ενδογενή φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών, ο όρος συνδέεται και παραπέμπει σε ανάγκη παροχής εκπαιδευτικής βοήθειας. Έτσι, τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο, σημαντικός αριθμός μαθητών χαρακτηρίζονται ως μαθητές με *σχολικές δυσκολίες / Μαθησιακές Δυσκολίες*, χωρίς να είναι στην πραγματικότητα. Ο όρος χρησιμοποιείται για μαθητές που έχουν προβλήματα στη μάθηση εξαιτίας κοινωνικών ή οικογενειακών προβλημάτων, για μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα με προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής αλλά και για μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση.

Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν την ύπαρξη σημαντικών κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων στους μαθητές με Διαταραχές Λόγου. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να προκαλούνται από τη συνεχή αποτυχία είτε από τα προβλήματα κοινωνικών και γνωστικών λειτουργιών.<sup>518</sup>

Οι Διαταραχές Λόγου δεν εξαφανίζονται με την πάροδο του χρόνου. Εμφανίζονται με διαφορετικό τρόπο και ένταση σε κάθε ηλικία. Για παράδειγμα, μπορεί να εκδηλώνονται με προβλήματα φωναχτής ανάγνωσης στην πρώτη σχολική ηλικία και με προβλήματα απομνημόνευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.<sup>519</sup>

---

<sup>518</sup> Perrin – John (1999), σσ. 329-335.

<sup>519</sup> Rubin (1999), σσ. 423-437.

Οι Διαταραχές Λόγου αποτελούν διαρκή και μόνιμη συνθήκη, η οποία βελτιώνεται εξαιρετικά δύσκολα. Αυτή ακριβώς η εξαιρετική δυσκολία βελτίωσης και η αντίσταση στη διδασκαλία αναδεικνύεται ως διαγνωστικό χαρακτηριστικό.

## 4.2 Ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών

Σύμφωνα με έναν ευρέως αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα ορισμό, «οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. προβλήματα στο λόγο, σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων<sup>520</sup>».

### 4.2.1 Μαθησιακές Διαταραχές

Κάτω από τον όρο μαθησιακά προβλήματα εντάσσεται μια πληθώρα όρων, οι οποίοι περιγράφουν ποικίλες διαταραχές, δυσλειτουργίες, δυσκολίες και κάθε προέλευσης εμπόδια στη διαδικασία της μάθησης. Προβλήματα στη μάθηση μπορεί να αντιμετωπίζει ένα άτομο λόγω αισθητηριακών δυσλειτουργιών, λόγω διανοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικών διαταραχών, πολιτισμικής υστέρησης ή λόγω κάποιας γλωσσικής διαταραχής. Η πρώιμη παρέμβαση στη ρίζα της δυσκολίας, στο

---

<sup>520</sup> Hammill (1990), σσ. 352-358.

πρωτογενές δηλαδή πρόβλημα, αποτρέπει τη μετεξέλιξή του σε γενικευμένη Μαθησιακή Διαταραχή.<sup>521</sup>

Συχνές είναι, επίσης, οι αναφορές στην αναγκαιότητα της πρώιμης παρέμβασης, του έγκαιρου εντοπισμού του ιδιαίτερου προβλήματος, που, πιθανώς, θα αντιμετωπίσει ένας μαθητής («ομάδες υψηλού κινδύνου»), στην αντισταθμιστική αγωγή, καθώς και στην αναγκαιότητα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που ευνοεί τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ή αποστέρηση.

Οι έννοιες «άτομα με μαθησιακές δυσκολίες» και «μαθησιακές δυσκολίες» εισάγονται μόλις την τελευταία τριακονταετία στην επιστημονική γλώσσα και στα παιδαγωγικά συστήματα, αντικαθιστώντας τόσο τις γενικές παιδαγωγικοκεντρικές έννοιες «άτομα με ανάγκες σχολικής βοήθειας» ή «άτομα με μαθησιακές αδυναμίες» όσο και την ιατροκεντρική έννοια «Ελάχιστη Εγκεφαλική Δυσλειτουργία» (Minimal Brain Damage-MBD), προσδίδοντας μια νέα διάσταση στο περιεχόμενο των εννοιών αυτών.

Η Μαθησιακή Δυσκολία (learning disability ή learning difficulty) θεωρήθηκε εξ αρχής μια ιδιαίτερη αδυναμία του ατόμου να μάθει, με κύριο χαρακτηριστικό τη μη προβλεψιμότητά της. Οι αιτίες, δηλαδή, δεν είναι φανερές, παρ' όλο που η γενική εικόνα του μαθητή αφήνει θετικές εντυπώσεις ως προς τις μελλοντικές ακαδημαϊκές του επιδόσεις. Το πρόβλημα έγινε αντικείμενο μελέτης από τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα και ακόμη παραμένει ένα από τα θέματα που διχάζουν την επιστημονική κοινότητα τόσο ως προς τον ορισμό του όσο και ως προς τη φύση και τα χαρακτηριστικά του.

Οι ερευνητές των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, νευροψυχίατροι και γιατροί – κυρίως οφθαλμίατροι –, οι οποίοι παρατηρούν ότι κάποιοι μικροί κρανιακοί τραυματισμοί επιφέρουν, μετατραυματικά, δυσκολίες στη γραφή, στη μνήμη, στην ανάκληση λέξεων, στη συναισθηματική ισορροπία, στη συμπεριφορά.

Σημαντική είναι η συμβολή των Curt Goldstein<sup>522</sup>, Alfred Strauss<sup>523</sup>, Henz Werner<sup>524</sup>, James Hinshelwood<sup>525</sup> και Samuel Orton.<sup>526</sup> Πολλά από τα πορίσματά τους παραμένουν αξιοποιήσιμα και βάσιμα μέχρι σήμερα, σε τέτοιο μάλιστα βαθμό,

---

<sup>521</sup> Βλ. Δράκος (1994), τ. Β, σ. 501.

<sup>522</sup> Goldstein (1942), σσ. 98-102.

<sup>523</sup> Strauss (1947), σσ. 68-72.

<sup>524</sup> Henz Werner (1948), σσ. 26-32.

<sup>525</sup> Hinshelwood (1917), σσ. 46-50.

<sup>526</sup> Orton (1925), σσ. 19-25.

που οι μεταγενέστερες προσπάθειες αποστασιοποίησης από το ιατροβιολογικό μοντέλο προσέγγισης – όπως θα αναφέρουμε στη συνέχεια – μετά δυσκολίας απέδωσαν. Συγκεκριμένα, στα άτομα με χαρακτηριστικά Μαθησιακής Δυσκολίας εντόπισαν:

- ανεπαρκή οπτικοκινητικό συντονισμό (Werner)
- παθολογική προσήλωση του ματιού (Goldstein)
- ελλιπή συνθετική ικανότητα (Werner)
- Δυσκολία στην ανάκληση των οπτικών ερεθισμάτων (Hinshelwood)
- Δυσκολία κατανόησης – προφορικής ή γραπτής – των λέξεων (Orton)

Οι έρευνες αυτές επικέντρωσαν την προσοχή τους στη λειτουργία του εγκεφάλου, στον εντοπισμό των νευρώνων, στο ρόλο του εγκεφαλικού φλοιού και στην καταγραφή των εξειδικευμένων λειτουργιών των ημισφαιρίων.

Η Παιδαγωγική των ατόμων με δυσκολίες στη μάθηση έχει ως στόχο, μέσα από τη θεωρητική κατανόηση των εννοιών «δυσκολία», «μάθηση» και τις πιθανές τους αιτίες, να αναλύσει τη συνακόλουθη συμπεριφορά και να προτείνει με «έντιμο» τρόπο τα μέτρα και τα μέσα για την αγωγή και εκπαίδευση αυτών των ατόμων. Η διευκρίνιση, επομένως, του όρου «δυσκολίες μάθησης» και η ακριβέστερη διακρίβωση για το ποια άτομα πρέπει τελικά να θεωρούνται ότι ανήκουν στην κατηγορία αυτή, μαζί με τη συνακόλουθη πρακτική των εκπαιδευτικών μεθόδων, αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για το όλο οικοδόμημα της Ειδικής Παιδαγωγικής ως επιστήμης της θεωρίας και της πράξης.<sup>527</sup>

Στον ευρωπαϊκό χώρο και ιδιαίτερα στη Γερμανία, είχε προηγηθεί η προσπάθεια , κατηγοριοποίησης των μαθητών που παρουσιάζουν ευρύτατα Μαθησιακές Δυσκολίες (Lernschwierigkeiten). μέσα στην οργανωμένη εκπαίδευση.

Τα Hilfsschulen (Σχολεία βοήθειας σε «αδύνατους» μαθητές) λειτουργούν από το τέλος του περασμένου αιώνα και συνεχίζουν τη λειτουργία τους μέχρι και τη δεκαετία του '40. Το πρακτικό πνεύμα δεσπόζει και οι θεωρητικές αναζητήσεις ελάχιστα επηρεάζουν την υπάρχουσα πραγματικότητα που απαιτεί τη «διαφορετική», μέσα από το σχολικό σύστημα, αντιμετώπιση των μαθητών που παρουσιάζουν «σχολικές αδυναμίες».

---

<sup>527</sup> Sonnak – Towell (2001), σσ. 493-502.



Το 1932 ο Eggenberger<sup>528</sup> εισάγει τον όρο «Lernschwache Kinder», μαθητές με αδυναμίες στη μάθηση, σε μια προσπάθεια αντιδιαστολής των ιατροβιολογικών θεωρήσεων, υπαρκτών από την αρχή του αιώνα στον ευρωπαϊκό χώρο με κύριο εκπρόσωπο τον Ειδικό σχολίατρο Chotzen, που έγραφε: «Είναι παιδιά με νοητικές αποκλίσεις, ως επί το πλείστον, υπερκινητικά με «ψυχοπαθολογικά» ιατρικά «συμπτώματα», όπως αποκαλεί τις εκδηλώσεις τους. Αποκλίσεις στο συναισθηματικό τομέα, τη βούληση, νευρολογικές βλάβες και διαταραχές του Κ.Ν.Σ. που εμποδίζουν την προσαρμοστικότητα, την ικανότητα προσοχής, τη δίψα και το ενδιαφέρον στη μάθηση, την ενέργεια»<sup>529</sup>. Κατά τη γνώμη του Chotzen, επίσης, το σχολείο βοήθειας σε αδύνατους μαθητές είναι ένα σχολείο που έχει μαθητές με ευρύτερες νοητικές ή άλλες αδυναμίες.

Στον ευρωπαϊκό χώρο παρουσιάζεται μια επιστημονική καμπή που θα επανακάμψει με κύριο εκπρόσωπο τον G.O Kanter.<sup>530</sup> Στον αμερικανικό χώρο, απ' την άλλη, διαμορφώνονται δυο τάσεις: οι Strauss & Werner ορίζουν τα χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Διαταραχές και στη συνέχεια οι Strauss & Lehtniman, που περισσότερο βλέπουν το πρόβλημα ως αποτέλεσμα βιολογικών και νευρολογικών βλαβών ή δυσλειτουργιών, ενώ ο Clements δίνει και τα ακόλουθα χαρακτηριστικά για τους μαθητές αυτούς.<sup>531</sup>

- Υπερκινητικότητα
- Αντιληπτικές – κινητικές βλάβες
- Συναισθηματική αστάθεια και ανωριμότητα
- Διαταραχές στο συντονισμό
- Διαταραχές προσοχής
- Επιθετικότητα
- Διαταραχές στη μνήμη και στη σκέψη
- Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές στην ανάγνωση και την ορθογραφία καθώς και στην αρίθμηση
- Διαταραχές στο λόγο και στην ομιλία
- Εμφανείς βλάβες – εγκεφαλικές βλάβες κατά την ηλεκτροεγκεφαλογράφηση<sup>532</sup>

<sup>528</sup> Eggenberger (1981), σσ. 835-844.

<sup>529</sup> Δράκος (2003), σσ. 243-256.

<sup>530</sup> Ο συγγραφέας Γ. Δράκος έχει τιμηθεί με το βραβείο Gustav O. Kanter από το Πανεπιστήμιο Κολωνίας. Ο κ. Kanter υπήρξε δάσκαλος του συγγραφέα και το βραβείο που πρώτη φορά δόθηκε από το Πανεπιστήμιο επίσης αποτελεί ύψιστη τιμή για το μαθητή του μεγάλου αυτού παιδαγωγού.

<sup>531</sup> Τζουριάδου (1995), σσ. 306-311.

<sup>532</sup> Αυτόθι, σσ. 306-311.

Η ιατροβιολογική άποψη συνεχίστηκε με τον Myklebust<sup>533</sup>, ο οποίος και υιοθέτησε τον όρο «Ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες», ενώ θεωρεί το πρόβλημα ως αναστρέψιμο, αφού οι δυσλειτουργίες του εγκεφάλου με την πολυπλοκότητα και τη δυνατότητά του δεν οδηγούν σε γενικευμένη ανικανότητα μάθησης.

Ο Kirk, λοιπόν, ορίζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως «διαταραχή στην ανάπτυξη ενός ή περισσότερων τομέων, που περιλαμβάνουν το λόγο και την ομιλία, την ανάγνωση και τις σχετιζόμενες δεξιότητες επικοινωνίας, τις απαραίτητες για την κοινωνική αλληλεπίδραση».<sup>534</sup> Στην ουσία, προτάσσει το παιδαγωγικό πλέον πρόβλημα και ζητά την ιδιαίτερη φροντίδα αυτών των μαθητών.

Έτσι, η ανάγκη μιας κοινώς αποδεκτής οριοθέτησης του προβλήματος από το Γραφείο εκπαίδευσης αναπήρων των ΗΠΑ ωθεί την ομάδα επιστημόνων με πρωτεργάτη τον Samuel Kirk στην ακόλουθη εννοιολογική οριοθέτηση του προβλήματος: «Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (learning Disabilities) παρουσιάζουν διαταραχές σε έναν ή περισσότερους τομείς των ψυχοδιανοητικών τους διεργασιών, ιδιαίτερα δε κατά την απόκτηση και χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές επεκτείνονται και σε τομείς, όπως της αντίληψης, της κατανόησης, της σκέψης, της δυνατότητας για ανάγνωση και ορθογραφία καθώς και σε αδυναμίες κατανόησης των μαθηματικών συμβόλων και πράξεων».

Ο ορισμός δεν ικανοποίησε όλους τους ενδιαφερόμενους και ερευνητές και οι αναζητήσεις συνεχίστηκαν. Έχουν προταθεί μερικές δεκάδες – περίπου 40 – ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών, αλλά τα κοινά σημεία, στα οποία καταλήγουν οι εμπλεκόμενες ειδικότητες, είναι τα εξής:

- ο όρος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα
- οι ακαδημαϊκές επιδόσεις υστερούν σαφώς του μέσου όρου της τάξης
- η ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων είναι ανομοιογενής στο άτομο
- οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής χαρακτηρίζουν όλο το φάσμα της ζωής του κι όχι μόνο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις
- η διάγνωση πρέπει να αποκλείει άλλου τύπου δυσκολίες ή δυσλειτουργίες ως πρωταρχικές αιτίες, αλλά δεν αποκλείει τη «συννοσηρότητα», δηλαδή την ταυτόχρονη εμφάνιση πολλών δυσλειτουργιών ή/και διαταραχών

<sup>533</sup> Myklebust (1968), σσ. 352-389.

<sup>534</sup> Kirk (1969), σσ. 149-154.

- ο μαθητής δεν μπορεί να επωφεληθεί από το σύνηθες εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- τα κριτήρια θα πρέπει να αναφέρονται στο παιδαγωγικό μοντέλο παρέμβασης που θα ακολουθήσει τη διάγνωση

Ο Bleidick<sup>535</sup> υποστηρίζει ότι οι «δυσκολίες μάθησης» δεν είναι, ούτε πρέπει να αποτελούν συνώνυμο της νοητικής υστέρησης, αλλά ούτε και κριτήριο για την παραπομπή των παιδιών αυτών στα «Ειδικά σχολεία». Περισσότερο βλέπει το όλο πρόβλημα ως «δυσλειτουργούσες δυνατότητες» για μάθηση, ιδιαίτερα με την είσοδο των παιδιών στο σχολείο.

Οι Βρετανοί θέτουν ως ορόσημο την αναφορά Warnock και τον εκπαιδευτικό νόμο του 1981. Ο νόμος αναφέρεται στους μαθητές που «έχουν σημαντικά μεγαλύτερη δυσκολία στη μάθηση απ' ό,τι οι περισσότεροι συμμαθητές τους ή δεν μπορούν να επωφεληθούν από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρέχει το σχολείο».<sup>536</sup> Η έκθεση του Warnock αναφέρεται στον όρο δίνοντάς του στενότερη έννοια, συγκεκριμένα την έννοια που αποδίδει και ο αμερικανικός νόμος, αφού πρώτα επικρίνει την ως τότε τάση να χαρακτηρίζονται οι μαθητές με δυσκολίες ως εκπαιδευτικά κατώτεροι του φυσιολογικού «*educationally subnormal*». Ο όρος ενοχοποιήθηκε για νοοτροπία κοινωνικού αποκλεισμού, χαμηλών εκπαιδευτικών παροχών και κυρίως προσδοκιών για λογαριασμό του μαθητή.

Η κριτική αυτή υπήρξε καταλυτική στη βρετανική εκπαιδευτική πολιτική. Έκτοτε, αποφεύγονται όλων των τύπων οι ετικέτες και οι μαθητές κατατάσσονται ανάλογα με τη δυνατότητα παρακολούθησης του αναλυτικού προγράμματος, ενώ ο ιατρογενής όρος *learning disability*, που μπορεί να αποδοθεί ως ανεπάρκεια, αντικαταστάθηκε και χρησιμοποιούν τον όρο *learning difficulty*, δηλαδή δυσκολία.

Σύμφωνα με το βρετανικό νόμο, η πρώτη και αδρομερής κατηγοριοποίηση των μαθητών είναι τριπλή: ελαφρές, μέτριες, σοβαρές ή/και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ως τέτοιες εννοούνται οι δυσκολίες στη γραφή, στην ανάγνωση ή στην αριθμητική και για τους μαθητές αυτής της κατηγορίας προβλέπεται επιπλέον βοήθεια από το σχολείο, στο οποίο παρακολουθούν, και παρακολούθηση όλου του αναλυτικού προγράμματος. Για τις άλλες τρεις κατηγορίες προβλέπονται ανάλογες των δυνατοτήτων ρυθμίσεις και περικοπές ή αλλαγή στόχων του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό που κυρίως απασχολεί τους Βρετανούς είναι η ύπαρξη ενός

<sup>535</sup> Bleidick (1975), σσ. 98-102.

<sup>536</sup> Williams (1991), σσ. 269-275.

αναλυτικού προγράμματος που θα λειτουργεί και ως κριτήριο εκπαιδευτικής αξιολόγησης των δυνατοτήτων όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως εμποδίων.

Οι Γάλλοι, επίσης, ερευνούν τις Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με τις σχολικές δεξιότητες, κυρίως την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και την αρίθμηση και ο όρος που επικρατεί είναι: troubles scolaires (σχολικές διαταραχές), mauvais lecteurs (κακοί αναγνώστες), mauvais élèves (κακοί μαθητές), καθώς και οι έννοιες Δυσορθογραφία, δυσλεξία, δυσαριθμσία.

Σύμφωνα με τη διακήρυξη για την ειδική εκπαίδευση, Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, τα μαθησιακά προβλήματα είναι προβλήματα που αφορούν όλους, ενώ: «Κάθε σχολείο θα πρέπει να είναι μια κοινότητα συλλογικά υπεύθυνη για την επιτυχία ή την αποτυχία του κάθε μαθητή. Η εκπαιδευτική ομάδα μάλλον, παρά ο εκπαιδευτικός ατομικά, θα πρέπει να μοιράζεται την ευθύνη για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Γονείς κι εθελοντές θα πρέπει να κληθούν να πάρουν δραστήρια μέρος στις εργασίες του σχολείου. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα ρόλο κλειδί, ως διαχειριστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βοηθώντας τους μαθητές με τη χρήση των διαθέσιμων πόρων τόσο μέσα, όσο κι έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας» (άρθρο 37).

Η συμβολή της γλώσσας στη σκέψη και στην οργάνωση της γνώσης. Δύο θέσεις μπορούν να υποστηριχθούν σε σχέση με τα μαθησιακά προβλήματα:

- α) ότι οι μαθησιακές λειτουργίες οφείλονται σε γλωσσικά προβλήματα, κυρίως, όταν αυτά δεν έχουν αντιμετωπιστεί έγκαιρα και
- β) ότι τα μαθησιακά προβλήματα καταλήγουν σε γλωσσικές διαταραχές.

Η γλώσσα είναι μια από τις πιο πολύπλοκες ανώτερες ψυχοδιανοητικές λειτουργίες του ανθρώπου, στην οποία συμμετέχουν όλοι οι παράγοντες που συναποτελούν το σύστημα άνθρωπος – περιβάλλον και άρα η πιο ευαίσθητη. Όταν δε συντρέχει, μπορεί να παρουσιάζει ευάλωτα σημεία. Δεδομένου ότι η γλώσσα οργανώνει τη σκέψη, η αρχική εμπλοκή θα πρέπει να ανιχνευτεί στη γλωσσική λειτουργία. Θεωρούμε, δεδομένο ότι η σκέψη προηγείται της γλωσσικής έκφρασης, πως τα προβλήματα στη γλώσσα προϋπήρχαν ως προβλήματα στη γνωστική επεξεργασία; Τα ερωτήματα είναι κυρίως θεωρητικά κι ερευνητικά. Στην εκπαιδευτική διαδικασία οι γλωσσικές διαταραχές που εμφανίζουν συνήθως τα παιδιά «συνοδεύονται και από άλλες διαταραχές που αφορούν όχι μόνο το γλωσσικό τομέα,

αλλά έχουν σχέση και με τον ψυχοκοινωνικό τομέα και επηρεάζουν τη διανοητική εξέλιξη του ατόμου».<sup>537</sup>

Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας πολυσυλλεκτικός όρος που μπορεί να αναφέρεται σε πολύ διαφορετικές συνθήκες. Η έντονη διαφοροποίηση στο εσωτερικό των Μαθησιακών Δυσκολιών έχει οδηγήσει στον ορισμό τριών βασικών κατηγοριών Μαθησιακών Δυσκολιών, που εμπεριέχουν επίσης υποκατηγορίες:

### **A. Εξελικτικές Δυσκολίες Λόγου και Ομιλίας**

Ο τύπος αυτών των δυσκολιών περιλαμβάνει προβλήματα Άρθρωσης, παραγωγής και κατανόησης του προφορικού λόγου.

### **B. Εξελικτικές Δυσκολίες στην ακαδημαϊκή επίδοση**

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες, οι δυσκολίες γραφής και οι δυσκολίες στα μαθηματικά. Η πλέον γνωστή και πολυπληθής κατηγορία, στο βαθμό που περιλαμβάνει τις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες ή όπως αναφέρεται συχνά, τη δυσλεξία. Η δυσλεξία είναι μία ειδική μαθησιακή δυσκολία. Πρόκειται για μια εγγενή, ειδική γλωσσική δυσκολία, που εμφανίζεται ιδιαίτερα στην αποκωδικοποίηση λέξεων και η οποία αντανακλά συνήθως ανεπαρκείς ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας.<sup>538</sup>

Αυτές οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, συχνά, δεν προσδοκούνται με βάση την ηλικία και τις άλλες γνωστικές και ακαδημαϊκές ικανότητες των παιδιών. Δεν είναι, επίσης, αποτέλεσμα γενικής αναπτυξιακής δυσκολίας ή αισθητηριακού περιορισμού. Η δυσλεξία παρουσιάζεται με διαφοροποιημένη δυσκολία στους διάφορους τύπους του λόγου, και συχνά περιλαμβάνει εκτός των προβλημάτων στην ανάγνωση, σημαντικά προβλήματα στη γραφή και στην ορθογραφία.<sup>539</sup>

Οι μαθητές με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες, αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο στην αποκωδικοποίηση, όσο και στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Στην

---

<sup>537</sup> Δράκου (1996), όπου βλ. και γενικότερα για τη σχέση γλώσσας – σκέψης.

<sup>538</sup> Roberts – Hunter (2002).

<sup>539</sup> International Dyslexia Association (1994), σσ. 255-264.

περίπτωση των δυσκολιών γραφής, αυτές μπορεί να εκδηλώνονται με προβλήματα ορθογραφίας ή/και παραγωγής του γραπτού λόγου.<sup>540</sup>

Οι δυσκολίες στα μαθηματικά, εκδηλώνονται με προβλήματα στην αναγνώριση αριθμών και συμβόλων, στην απομνημόνευση της προπαίδειας, στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση προβλημάτων.<sup>541</sup>

## **Γ. Άλλες δυσκολίες**

Στο πλαίσιο των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι δυνατόν να περιλαμβάνονται και άλλες δυσκολίες, όπως οι οπτικο-κινητικές διαταραχές που επηρεάζουν τη μάθηση αλλά δεν εμπίπτουν ακριβώς σε μία από τις παραπάνω υποκατηγορίες.

### **α) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών**

Η πιθανή αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών εμφανίζονται ιδιαίτερα διαφοροποιημένες, σε βαθμό που είναι δύσκολο να βρεθούν κάποια χαρακτηριστικά κοινά για όλοι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ως χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, έχουν καταγραφεί οι δυσκολίες αντίληψης, οι κινητικές διαταραχές, οι διαταραχές προσοχής, οι διαταραχές μνήμης, τα προβλήματα κοινωνικοσυναισθηματικής φύσης.<sup>542</sup> Όμως, όλα αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν, επίσης, χαρακτηριστικά σε πολλές άλλες κατηγορίες ειδικών αναγκών με αποτέλεσμα να συνεισφέρουν ελάχιστα στη διαφορική διάγνωση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1970, η άποψη αυτή άρχισε να αμφισβητείται.<sup>543</sup> Έτσι, ανάμεσα σε αναγνώστες με οπτικο-χωρικά και ακουστικο-φωνητικά προβλήματα, βρέθηκε ότι 40% των δυσλεκτικών μαθητών έχουν και των δύο ειδών τα προβλήματα, πάνω από 50% έχουν ακουστικο-φωνητικές δυσκολίες, ενώ μόνο 10% των δυσλεκτικών ατόμων έχουν βασικά οπτικοχωρικές δυσκολίες (ανάλυση –

<sup>540</sup> Jung – Hunter – Arpel – Paradise – Roberts – Part et al. (2005), σσ. 725-734.

<sup>541</sup> Ferguson – Μεγαλοοικονόμου (1998), σσ. 288-296.

<sup>542</sup> Kirk – Gallagher (1999), σσ. 347-354.

<sup>543</sup> Vellutino – Pruzek – Steger – Meshoulan (1973), σσ. 177-182.

σύνθεση – αντιστροφή).<sup>544</sup> Επομένως, είναι πιθανό οι διαταραχές αντίληψης που καταγράφονται στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να είναι μια ξεχωριστή διαταραχή η οποία συνυπάρχει με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, χωρίς όμως να έχει αιτιολογική σχέση με αυτές.

Οι διαταραχές της οπτικής αντίληψης / επεξεργασίας δεν συνδέονται αιτιολογικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, συνάγεται τόσο από αποτελέσματα ερευνητικών μελετών συσχέτισης<sup>545</sup> όσο και μελετών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στηρίζονται στην άσκηση της οπτικής αντίληψης.<sup>546</sup> Από εκτεταμένη επισκόπηση σχετικών μελετών, υποστηρίζεται ότι άλλοι παράγοντες, όπως οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, τα κίνητρα και οι γλωσσικές δεξιότητες είναι υπεύθυνες για την ύπαρξη των Μαθησιακών Δυσκολιών και όχι οι διαταραχές αντίληψης.<sup>547</sup>

Οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα σοβαρής ανεπάρκειας στη γλωσσική και πιο συγκεκριμένα στη φωνολογική επεξεργασία.<sup>548</sup> Ο όρος φωνολογική επεξεργασία αναφέρεται εδώ στη δεξιότητα του μαθητή να κατανοεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα και να μπορεί να χρησιμοποιεί τα φωνήματα ως γλωσσικές μονάδες για να φτιάξει λέξεις. Σε πολλές περιπτώσεις, η πεποίθηση των επιστημόνων σχετικά με το ρόλο των δεξιοτήτων της φωνολογικής επεξεργασίας στη δημιουργία αναγνωστικών δυσκολιών, είναι τόσο ισχυρή, ώστε η ύπαρξη διαταραχών στις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας να προτείνεται ως μοναδικό στοιχείο διαφορικής διάγνωσης των ειδικών αναγνωστικών δυσκολιών.<sup>549</sup>

## **β) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες εκδηλώνονται πάντοτε με σημαντικές Δυσκολίες στη μάθηση**

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες εντοπίζονται, αφού ήδη έχουν αποτύχει στο σχολείο. Αν και το πόσο πρέπει να αποτυγχάνει το παιδί για να χαρακτηριστεί παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες, δεν περιλαμβάνεται σε κανένα ορισμό. Συνήθως, ένα παιδί θεωρείται υποψήφιο για ένταξη στην κατηγορία

---

<sup>544</sup> Benton (1984), σσ. 269-273.

<sup>545</sup> Aman – Singh (1993), σσ. 301-305.

<sup>546</sup> Kavale – Mattson (1993), σσ. 381-385.

<sup>547</sup> Vellutino (1979)· Kavale – Forness (1985), σσ. 214-218.

<sup>548</sup> Wagner – Torgesen – Rashotte (2000), σσ. 532-541.

<sup>549</sup> Stanovich (1999)· Siegel (2000), σσ. 467-475.

των Μαθησιακών Δυσκολιών, όταν αποδίδει 2 χρόνια τουλάχιστον χαμηλότερα από το επίπεδο της σχολικής του ένταξης και των ικανοτήτων του.

Ο παραπάνω προσδιορισμός, όμως, οδηγείται στη δημιουργία δύο προβληματικών συνθηκών: α) Οι μαθητές αναγνωρίζονται, όταν πια έχουν συσσωρεύσει 2 χρόνια αποτυχίας με σημαντικές συνέπειες στην αυτοπεποίθησή τους και στη διάθεσή τους για μάθηση, β) Μετά από 2 χρόνια τουλάχιστον σχολικής αποτυχίας, ακόμη και αν οι μαθητές αρχικά αντιμετωπίζουν πιθανά ένα ειδικό πρόβλημα – όπως το απαιτεί κατ' ουσία ο ορισμός – (π.χ. ανάγνωση), οι δυσκολίες τους παίρνουν ένα πιο διευρυμένο και συνολικό χαρακτήρα, εφόσον η μάθηση δεν είναι μια αθροιστική διαδικασία πλήρως διακριτών γνώσεων.<sup>550</sup>

Η δυσaréσκεια του ερευνητικού και του εκπαιδευτικού κόσμου σχετικά με τις δύο αυτές συνθήκες έχει οδηγήσει σε μια εντεινόμενη αναζήτηση εναλλακτικού ορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών και κυρίως έγκυρων προγνωστικών διαδικασιών. Τα ερευνητικά πορίσματα αυτών των αναζητήσεων συγκλίνουν στον προσδιορισμό των δεξιοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας (ιδιαίτερα της φωνημικής επίγνωσης) ως μέσο για την έγκαιρη και έγκυρη πρόγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών.<sup>551</sup>

### **γ) Πρόκειται για μια ενδογενή στο άτομο διαταραχή και όχι συνέπεια εξωτερικών παραγόντων**

Με τη συνθήκη της ενδογενούς φύσης των Μαθησιακών Δυσκολιών, προσδιορίζονται όλοι οι εξωτερικοί παράγοντες οι οποίοι δεν αποτελούν το αίτιο για τη δημιουργία Μαθησιακών Δυσκολιών. Έτσι, τα οικογενειακά, οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και άλλα προβλήματα δεν αποτελούν αιτία Μαθησιακών Δυσκολιών-Δυσκολιών. Βέβαια, επισημαίνεται ότι είναι δυνατό να συνυπάρχουν και να ασκούν επίδραση οι αναφερόμενοι παράγοντες, αλλά πρέπει να είναι αυτοί υπεύθυνοι για τη δημιουργία των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Εκτός από τους εξωτερικούς παράγοντες, αποκλείονται, επίσης, ως αιτιολογικοί άλλοι παράγοντες, ενδογενείς, όπως η νοητική καθυστέρηση, οι αισθητηριακές διαταραχές και οι κοινωνικοσυναισθηματικές διαταραχές. Αυτό, βεβαίως, δεν αποκλείει ένας τυφλός μαθητής, για παράδειγμα, να έχει και

<sup>550</sup> Triarchi – Hermann (2004).

<sup>551</sup> Hurford – Darrow – Edwards – Howerton – Mote – Schauf – Coffey (1993)· Hurford – Schauf – Bunce – Blaich – Moore (2004).



Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά προϋποθέτει να μην οφείλονται αυτές στη διαταραχή της όρασης. Επιπρόσθετα, στο νέο ορισμό γίνεται μια προσπάθεια διαχωρισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών από άλλες συνθήκες, όπως, για παράδειγμα, η υπερκινητικότητα και το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής.

Αν και αναγνωρίζεται η πιθανότητα να παρουσιάζονται σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες προβλήματα αυτοελέγχου ή κοινωνικής αντίληψης, τονίζεται ότι τέτοιου τύπου προβλήματα από μόνα τους δεν αποτελούν Μαθησιακές Δυσκολίες.

#### **4.2.2 Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Διαταραχές**

Η μελέτη των Μαθησιακών Διαταραχών, έχει αναδείξει μια σειρά από χαρακτηριστικά, που είναι κοινά σε έναν μεγάλο αριθμό μαθητών. Αυτά τα χαρακτηριστικά σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη και τις γνωστικές λειτουργίες, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών αυτών. Η κατανόηση της εξέλιξης και των χαρακτηριστικών των μαθητών με Μαθησιακές Διαταραχές (Μ.Δ.) σε όλους αυτούς τους επιμέρους τομείς είναι απαραίτητη για κάθε σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων.

Στο παρελθόν, η ιδιαίτερη προσοχή των ερευνητών έχει εστιάσει στο γνωστικό τομέα, όπου αναδείχθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες των μαθητών με Μ.Δ. σε μια σειρά γνωστικών λειτουργιών όπως η επεξεργασία των αισθητηριακών ερεθισμάτων, η μνήμη, η προσοχή, η χρήση των γνωστικών στρατηγικών αλλά και η μεταγνώση.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Διαταραχές δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στους αισθητηριακούς καταγραφείς της όρασης και της ακοής, δηλαδή στα αυτιά και στα μάτια. Παρ' όλα αυτά, εντοπίστηκαν διαφορές των μαθητών αυτών από τους τυπικούς συνομήλικούς τους στην οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία.<sup>552</sup>

#### **A) Οπτική αντίληψη – επεξεργασία**

*Οι κυριότερες περιοχές που εμφανίζονται προβλήματα είναι:*

##### **▪ Αντίληψη σχέσεων χώρου:**

---

<sup>552</sup> Roberts – Hunter – Cravel – Rosenfeld – Berman – Haggard (2004).

αναφέρεται στη θέση των αντικειμένων στο χώρο, όπως, επίσης, στην ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος αντικείμενα στο χώρο με αναφορά σε άλλα αντικείμενα.

▪ **Οπτική διάκριση:**

αναφέρεται στη διάκριση των αντικειμένων με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Επίσης, αναφέρεται στη διάκριση ενός αντικειμένου από το περιβάλλον του. Η οπτική διάκριση είναι κρίσιμος παράγοντας για την αναγνώριση κοινών αντικειμένων και συμβόλων.

▪ **Οπτική ολοκλήρωση:**

θεωρείται ως μια λειτουργία της οπτικής διάκρισης και είναι η ικανότητα της αναγνώρισης ενός συμβόλου ή αντικειμένου, όταν ολόκληρο το αντικείμενο είναι ορατό.

▪ **Οπτική μνήμη:**

θεωρείται ως μια λειτουργία της οπτικής διάκρισης και είναι η ικανότητα της αναγνώρισης ενός συμβόλου ή αντικειμένου, όταν ολόκληρο το αντικείμενο δεν είναι ορατό.

▪ **Οπτική ακολουθία:**

αναφέρεται στην αποθήκευση και ανάκληση πληροφοριών που προσκτήθηκαν οπτικά.

▪ **Σχέσεις όλου – μέρους:**

αναφέρεται στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ ενός αντικειμένου ή συμβόλου ως όλου και ως συστατικά μέρη που το αποτελούν. Άλλοι από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μένουν στο μερικό, ενώ άλλοι δεν μπορούν να αντιληφθούν τίποτα άλλο πέρα από το όλο.

**B) Ακουστική αντίληψη – επεξεργασία**

*Οι κυριότερες περιοχές που εμφανίζονται προβλήματα είναι:*

▪ **Φωνολογική επίγνωση:**

είναι η γνώση των φωνημάτων της γλώσσας αλλά και ο χειρισμός τους, δηλαδή, η κατανόηση ότι η γλώσσα αποτελείται από φωνήματα που, όταν μπουν μαζί, δημιουργούν τις λέξεις.

▪ **Ακουστική διάκριση:**

είναι η ικανότητα αναγνώρισης διαφορών σε φωνήματα και ήχους που μοιάζουν ή είναι εντελώς διαφορετικοί μεταξύ τους.

▪ **Ακουστική μνήμη:**

αναφέρεται στην ικανότητα αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που δόθηκαν προφορικά.

▪ **Ακουστική ακολουθία:**

είναι η ικανότητα να θυμούνται ή να αναδομούν τη σειρά ήχων (φωνημάτων) σε μια λέξη ή συλλαβή.

▪ **Ακουστική σύνθεση:**

αναφέρεται στη διαδικασία το σχηματισμού λέξεων από φωνήματα.

Αν και υπάρχουν διαφορές στην αντίληψη και επεξεργασία των οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων μεταξύ μαθητών με ή χωρίς Μαθησιακές Διαταραχές, δεν έχει επιβεβαιωθεί έως σήμερα η αιτιακή σχέση μεταξύ των προβλημάτων οπτικής και ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας ερεθισμάτων.

Οι ερευνητές αφήνουν ανοικτή την πιθανότητα τα οπτικά και ακουστικά ελλείμματα, όπου εμφανίζονται, να αναπαριστούν μέρος ενός σημαντικού αιτιακού παράγοντα, όπως για παράδειγμα, ένα έλλειμμα χρονικής επεξεργασίας<sup>553</sup>.

Η πλημμελής μνημονική ικανότητα των μαθητών με Μαθησιακές Διαταραχές έχει παραλληλιστεί με αυτή των νεαρότερων – μικρότερων σε ηλικία παιδιών, διότι ακόμη και στις περιπτώσεις που οι μαθητές με Μαθησιακές Διαταραχές χρησιμοποιούσαν διαφορετικούς μηχανισμούς και στρατηγικές για να υποστηρίξουν τη μνήμη τους, σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά, η επίδοσή τους συγκρίνονταν μόνο με αυτά και όχι με τους συνομήλικούς τους.<sup>554</sup>

Οι δυσκολίες εκτείνονται σε όλα τα μέρη της μνημονικής διαδικασίας.

## **A. Βραχύχρονη μνήμη**

Στο πρώτο μέρος της μνημονικής διαδικασίας, αυτό της βραχύχρονης μνήμης, οι μαθητές με Μαθησιακές Διαταραχές εμφανίζουν προβλήματα στη σύγκριση των εισερχομένων ερεθισμάτων, στην οργάνωσή τους σε δομές, στην επεξεργασία τους

---

<sup>553</sup> Willows (1998).

<sup>554</sup> Swanson – Cooney – O’Shaughnessy (2004).

και στην αποθήκευσή τους με τέτοιον τρόπο, ώστε να μεταφερθούν με την κατάλληλη μορφή στο επόμενο στάδιο, στην μακρόχρονη μνήμη.

Η επεξεργασία των ερεθισμάτων στη βραχύχρονη μνήμη, εξαιτίας της περιορισμένης χωρητικότητάς της, απαιτεί τη χρήση μηχανισμών – στρατηγικών επανάληψης, οργάνωσης και κατηγοριοποίησης των ερεθισμάτων. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται η λήθη πληροφοριών, που είναι απαραίτητες για την πορεία του γνωστικού έργου που επεξεργάζεται ο μαθητής. Αρχικά, ενοχοποιήθηκε η έλλειψη κατάλληλων στρατηγικών που θα βοηθούσαν στην οργάνωση, κατηγοριοποίηση και τέλος επεξεργασία των ερεθισμάτων στη βραχύχρονη μνήμη. Στη συνέχεια, όμως, τα προβλήματα αποδόθηκαν σε γενικότερα ελλείμματα στην επεξεργασία.<sup>555</sup>

## **B. Μακρόχρονη μνήμη**

Οι μαθητές με Μαθησιακές Διαταραχές αντιμετωπίζουν προβλήματα αποθήκευσης, αλλά και χρήσης της αποθηκευμένης πληροφορίας.<sup>556</sup> Στο πρώτο μέρος, αυτό της αποθήκευσης, η επεξεργασία που κάνουν (ταξινόμηση, ενσωμάτωση σε προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα) είναι συνήθως επιφανειακή. Περιορίζεται στην απλή πρόσθεση της νέας πληροφορίας, στην ουρά της ακολουθίας των μνημονικών παραστάσεων της μακρόχρονης μνήμης, με αποτέλεσμα ο δεσμός που δημιουργείται να είναι χαλαρός και εύκολα να υπόκειται σε λήθη. Οι φτωχές οργανωτικές στρατηγικές των μαθητών με Μαθησιακές Διαταραχές στη συγκεκριμένη φάση λειτουργίας της μνήμης, επιτείνουν το πρόβλημα.<sup>557</sup>

Ακόμη, η περιορισμένη γνωστική βάση των μαθητών με Μαθησιακές Διαταραχές και τα τεράστια ακαδημαϊκά κενά, δεν τους επιτρέπουν να κάνουν τις απαραίτητες εκείνες ενέργειες ενσωμάτωσης στην προηγούμενη γνώση, ώστε να δημιουργηθούν ισχυροί μνημονικοί δεσμοί με τη νέα πληροφορία.<sup>558</sup>

Όταν γίνεται προσπάθεια να ανακληθούν στοιχεία – πληροφορίες από την μακρόχρονη μνήμη, οι ελλείψεις στον τομέα των οργανωμένων στρατηγικών ανάκλησης κάνουν τη διαφορά. Οι μαθητές με Μαθησιακές Διαταραχές, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τέτοιου είδους στρατηγικές (π.χ. επιλογή νύξεων για ανάκληση,

---

<sup>555</sup> Swanson (2004).

<sup>556</sup> Rarnus (2001)· Rarnus (2003).

<sup>557</sup> Swanson (2006).

<sup>558</sup> Reed (1989).

επιλογή διαφορετικών χαρακτηριστικών σε γραφοφωνημικό, συντακτικό ή σημαντικό επίπεδο), έτσι ώστε να καθοδηγήσουν την προσπάθεια ανάκλησης της πληροφορίας.

Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων που επισκοπούνται σε ερευνητικά κείμενα αναφέρεται πως η βραχύχρονη μνήμη των μαθητών με Μαθησιακές Διαταραχές ήταν ελλειμματική ενώ η μακρόχρονη ήταν είτε άθικτη, είτε με σαφώς μικρότερα προβλήματα.<sup>559</sup>

### **Γ. Εργαζόμενη μνήμη**

Η έρευνα στον χώρο της μνήμης τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει στραφεί πλέον σε μια νέα δομή, αυτή της εργαζόμενης μνήμης. Η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών την είχε περιλάβει στη θεώρηση του μοντέλου της, αλλά αναδείχθηκε σε κυρίαρχο παράγοντα μετά τις εργασίες του Baddeley<sup>560</sup> και των συνεργατών του.

## **4.3 Συνέπειες και απόδοση αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας και αποτυχίας των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες**

### **4.3.1 Επιτυχία και αποτυχία των μαθητών**

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες τείνουν να αποδίδουν την αποτυχία τους περισσότερο στην χαμηλή τους ικανότητα και λιγότερο στην ανεπαρκή προσπάθεια.<sup>561</sup> Επιπρόσθετα, φαίνεται να επωφελούνται πολύ λίγο από την επιτυχία τους. Όταν αυτή συμβαίνει, την αποδίδουν σε εξωτερικούς και μη ελέγξιμους από τους ίδιους παράγοντες, όπως είναι η τύχη ή η ευκολία του έργου με το οποίο ενεπλάκησαν.<sup>562</sup> Αυτού του τύπου οι αποδόσεις είναι δυνατόν να κάνουν τους εφήβους να αισθάνονται αβοήθητοι και να οδηγούν σε μετέπειτα προβλήματα προσαρμογής.<sup>563</sup>

Το προφίλ που παρουσιάζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ιδιαίτερα παθητικό. Η απόδοση της αποτυχίας στην ελλειμματική ικανότητά τους

---

<sup>559</sup> Swanson – Cooney – O’Shaughnessy (2003).

<sup>560</sup> Baddeley (1992).

<sup>561</sup> Pearl (1982).

<sup>562</sup> Wong (1996).

<sup>563</sup> Broks (1994).

επιβεβαιώνει για τους ίδιους την χαμηλή τους αυτό-εικόνα και την «τρέφει». Η ματαίωση που νιώθουν κάθε φορά που αποτυγχάνουν και τύπτουν την ικανότητά τους γι' αυτό δρα προσθετικά. Από την άλλη μεριά, η «ανικανότητά» τους να διαχειριστούν ακόμη και τις λίγες τους επιτυχίες εποικοδομητικά, επιδεινώνει την κατάσταση. Το προφίλ αυτό είναι ιδιαίτερα ενοχοποιητικό για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.<sup>564</sup>

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με τους τυπικούς συνομήλικούς τους εμφανίζουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή εικόνα<sup>565</sup> και έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για μελλοντική ακαδημαϊκή επίδοση.<sup>566</sup> Οι προσδοκίες αυτές παραμένουν σταθερές στη διάρκεια των χρόνων, ενώ η προσφορά εξειδικευμένης αγωγής βοηθά πολύ.

### **Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Πάνω απ' όλα ο μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες χρειάζεται την αγάπη, την κατανόηση και τη συμπαράσταση όλων μας.<sup>567</sup>

Με μια σωστή συναισθηματική εκπαιδευτική προσέγγιση, παραμένοντας μέσα στη σχολική τάξη όπου ανήκει ο δυσλεξικός μαθητής, μπορεί ν' αλλάξει αποφασιστικά τη στάση του απέναντι στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινωνία και να αντλήσει δύναμη και αισιοδοξία για να πετύχει τους στόχους, ώστε να γίνει ένα υπεύθυνο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας.<sup>568</sup>

Στην έννοια «γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες» εντάσσονται οι όροι μαθησιακές ανωμαλίες, μαθησιακές παρεμποδίσεις, μαθησιακές αναπηρίες, Μαθησιακές Διαταραχές, Μαθησιακές Δυσκολίες, μαθησιακές αποτυχίες, σχολικές αποτυχίες, κακές επιδόσεις αλλά και χαμηλές επιδόσεις. Μέσα από τις έννοιες αυτές επιχειρείται μια γενική περιγραφή του φαινομένου αυτού έχοντας στο επίκεντρο τη διαδικασία μάθησης ή τις σχετικές της επιδόσεις.

Οι γενικοί όροι που έχουν έναν εμφανή βιολογικό προσανατολισμό είναι δύσκολο να σταθούν, λόγω της θεωρητικής δέσμευσής τους, η οποία έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές που διέπουν τη διαδικασία της μάθησης. Έτσι, περισσότερο χρησιμοποιούμε τους όρους εκείνους που αναφέρονται στο κοινωνιολογικό μοντέλο

<sup>564</sup> Botsas-Padeliadu (2004).

<sup>565</sup> Winne – Woodlands – Wong (1982).

<sup>566</sup> Rogers – Saklofske (1985).

<sup>567</sup> Σινανίδου (1989).

<sup>568</sup> Μπαρδής (1980), σ. 107.

και έχουν στο επίκεντρο όχι τις επιδόσεις αλλά τη μάθηση, μιας και οι επιδόσεις αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της μάθησης.<sup>569</sup>

Οι γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες εκδηλώνονται μέσω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση των λέξεων. Υπάρχει η περίπτωση να συνυπάρχουν με χαμηλό νοητικό επίπεδο, έντονες δυσκολίες στα μαθηματικά, καθώς και στη διεκπεραίωση ανώτερου επιπέδου γνωστικών λειτουργιών. Οι μαθητές με τέτοιες δυσκολίες πιθανώς να έχουν και κάποια αναπηρία ή ψυχολογικά προβλήματα και έχουν γενικά μια «υποεπίδοση» σε πολλούς τομείς. Ακόμη, είναι πάντα πιο «πίσω» από τους συνομήλικους τους και χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής αγωγής (ίσως σε κάποιο εξειδικευμένο κέντρο).<sup>570</sup>

Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με απόλυτη ακρίβεια η συχνότητα εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών, η οποία εξαρτάται, κυρίως, από τον ορισμό που δίνουν οι διάφοροι μελετητές κι οι ερευνητές του προβλήματος, καθώς, επίσης, και από τον τρόπο που γίνεται η προσέγγιση και διερεύνησή τους.

Σύμφωνα με τις επιστημονικές έρευνες, το 15-20% του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να αντιμετωπίζει περισσότερο ή λιγότερο πρόβλημα ή δυσκολία σε κάποιο τομέα ή αντικείμενο μάθησης. Τα αγόρια εμφανίζουν συχνότερα Μαθησιακές Δυσκολίες λόγω του ότι είναι περισσότερο ευάλωτα σε προγεννητικές, περιγεννητικές και μεταγεννητικές βλάβες. Τα αγόρια, επίσης, σε σχέση με τα κορίτσια έχουν τέσσερις φορές περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Ιδιαίτερα σε δυσκολίες που αφορούν το νευρικό σύστημα, τη συμπεριφορά και τη μάθηση της γλώσσας.<sup>571</sup>

### **4.3.2 Αναπτυξιακές Διαταραχές σε μαθητές με γλωσσικές Διαταραχές και Μαθησιακές Δυσκολίες**

Η αίσθηση αξιοσύνης εμπεριέχει γνωστικές, συμπεριφοριστικές και θυμικές συνισταμένες. Το αυτοσυναίσθημα αντιπροσωπεύει την αντίληψη που έχει κάποιος για τον εαυτό του. Αυτή η αντίληψη δημιουργείται από την αυτοαξιολόγηση και την εσωτερίκευση των αξιολογήσεων των άλλων. Το υψηλό αυτοσυναίσθημα συνδέεται

---

<sup>569</sup> Δήμου (2008).

<sup>570</sup> Πόρποδας (2000).

<sup>571</sup> Manis – Keating – Seidenberg (2000).

άμεσα με την υψηλή σχολική απόδοση και τη δυναμική κοινωνική αλληλεπίδραση. Αντίθετα, η χαμηλή αίσθηση αξιοσύνης είναι επακόλουθο της σχολικής αποτυχίας, κοινωνικού άγχους, καταπίεσης βίας, χρήση ουσιών και χρόνια εξάρτηση.<sup>572</sup>

Η ανάπτυξη ισχυρού αυτοσυναίσθηματος αποτελεί το πλέον κατάλληλο μέσο προσαρμογής στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος για τη δημιουργία κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών, στρατηγικών και ικανοτήτων αυτορύθμισης.<sup>573</sup> Το θετικό αυτοσυναίσθημα επηρεάζει θετικά τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά και τις σκέψεις ενός μαθητή. Η αρνητική αίσθηση αξιοσύνης, προκαλεί ανασταλτικές συμπεριφορές για την πραγματοποίηση των στόχων. Οι συνέπειες του αρνητικής – θετικής αίσθησης αξιοσύνης αντικατοπτρίζονται στην ικανότητα αυτορύθμισης απαραίτητη για την ανάπτυξη του παιδιού.

Μαθητές με γλωσσικές ή και με Μαθησιακές Διαταραχές, συχνά, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις σχολικές και κοινωνικές δραστηριότητες. Ως εκ τούτου, η ικανότητα αυτορύθμισης και η αίσθηση αξιοσύνης αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την υγιή ή μη υγιή προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

## **A) Αυτοαντίληψη**

Η ιδέα που σχηματίζει ο καθένας για τον εαυτό του μπορεί να προσδιοριστεί ως το «συνολικό ποσό των χαρακτηρισμών που δίνει το άτομο για τον εαυτό του».<sup>574</sup> Ο «εαυτός» αποτελείται από τον υλικό-σωματικό, κοινωνικό και πνευματικό εαυτό. Αυτή η πολυπαραγοντική αντίληψη δέχεται ότι το αίσθημα της αυτοαντίληψης ποικίλει ανά τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και εξαρτάται, κυρίως, από τη συμφωνία/αναλογία ή τη διαφορά ανάμεσα στις φιλοδοξίες και τις διακριτές επιτυχίες του ατόμου. Το αυτοσυναίσθημα, δηλαδή αντιπροσωπεύει την αναλογία των ήδη επιτυχημένων φιλοδοξιών και τις φιλοδοξίες για επιτυχία.

Οι Cooley και Mead<sup>575</sup>, προσδιορίζουν το αυτοσυναίσθημα ως συνέπεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της ενσωμάτωσης των ιδεών και αντιλήψεων των άλλων. Η γνώμη των άλλων λειτουργεί ως κοινωνικός καθρέφτης. Ο εαυτός «σχηματίζεται» σύμφωνα με την άποψη που έχει ένα άτομο για τη γνώμη που έχουν

---

<sup>572</sup> Harper – Marshall (2000).

<sup>573</sup> Higgins (2004).

<sup>574</sup> James (1892/1984).

<sup>575</sup> Cooley (1902)· Mead (1925), Mead (1934).



σχηματίσει οι άλλοι γι' αυτό. Η εσωτερικευση της γνώμης των άλλων επηρεάζει τη δημιουργία θετικής ή αρνητικής αυτοαντίληψης. Η επιρροή γίνεται μεγαλύτερη και με τη χρήση της γλώσσας.

Η αυτοαντίληψη, ειδικά αν είναι θετική, ενισχύει την δημιουργική θεώρηση των ικανοτήτων, αυξάνει την ευχαρίστηση και διατηρεί την ολοκληρωμένη – ενιαία αντίληψη για τον κόσμο και για τους άλλους.<sup>576</sup> Και οι σύγχρονες απόψεις δέχονται την πολυπαραγοντική φύση της αυτοαντίληψης των προγενέστερων ερευνητών.

Η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης στο παιδί εξαρτάται από την αφύπνιση της συνείδησης του εαυτού του. Η αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας.<sup>577</sup> Στην πρώιμη παιδική ηλικία (6-8 ετών), το παιδί έχει μια πλασματική θετική αντίληψη για τον εαυτό του. Το πολύ μικρό παιδί εσωτερικεύει τις περιγραφές των συμπεριφορών, ικανοτήτων και προτιμήσεων. Σ' αυτή την ηλικία, θεωρεί τον εαυτό του ως μονάδα. Αδυνατεί να συγκρίνει τον εαυτό του και τις ικανότητές του με των άλλων με δημιουργικό τρόπο.

Καθώς το παιδί εισέρχεται στη μέση παιδική ηλικία, εμμένει στις πλασματικές θετικές αντιλήψεις για τον εαυτό του. Η σύγκριση με τους άλλους παραμένει περιορισμένη, αλλά είναι πιο ικανό να ενσωματώνει και να κατηγοριοποιεί κάποιες απόψεις για τον εαυτό του. Τα μικρά παιδιά συνήθως τείνουν να σκέφτονται ή εντελώς αρνητικά ή εντελώς θετικά για τον εαυτό του. Συνεπώς, παρά την τάση για θετική αυτοαντίληψη, ένα μικρό παιδί ενδέχεται να επιδεικνύει αρνητικό αυτοσυναίσθημα εάν έχει εισπράξει αρνητικές κριτικές για τις δραστηριότητές του.

Κατά το μέσο, ως το τελευταίο στάδιο της παιδικής ηλικίας (8-11 ετών), το παιδί δε θεωρεί πλέον τον εαυτό του ως αυτόνομη μονάδα. Αρχίζει να δημιουργεί αρνητικές και θετικές ιδέες για τον εαυτό του, τις ικανότητες και τα συναισθήματά του. Επίσης, αρχίζει να εσωτερικεύει τις αντιλήψεις των άλλων και να σχηματίζει γενικεύσεις (π.χ. είμαι ευγενικό παιδί).<sup>578</sup> Τώρα μπορεί να συγκρίνει τον εαυτό του με τους συνομηλίκους του. Ταυτόχρονα, η έναρξη της σχολικής ζωής δίνει την ευκαιρία για περαιτέρω συγκρίσεις.

Αυξανομένης της ωριμότητας και των εμπειριών, το παιδί είναι ικανό να σχηματίζει πολυδιάστατη εικόνα του εαυτού του.<sup>579</sup> Ως εκ τούτου, κατανοεί πλέον πως σε κάποιους τομείς και δραστηριότητες είναι ικανότερο από άλλους. Το κατά

---

<sup>576</sup> Harter (2000).

<sup>577</sup> Harter (2000).

<sup>578</sup> Αυτόθι.

<sup>579</sup> Garcia et al. (1997).

πόσο αυτές οι αντιλήψεις του παιδιού σε επιμέρους τομείς επηρεάζουν τη συνολική θεώρηση και αντίληψη του εαυτού του, εξαρτάται από το πόσο θεωρεί σημαντικές αυτές τις πτυχές της προσωπικότητάς του.<sup>580</sup>

## **B) Η αυτοαντίληψη των μαθητών με Μαθησιακές – γλωσσικές – συμπεριφορικές Διαταραχές**

Οι μαθητές με Μαθησιακές – γλωσσικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς, συνήθως, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σχολική και κοινωνική προσαρμογή. Η σχολική επίδοση και οι κοινωνικές σχέσεις θεωρούνται σημεία αναφοράς για τα παιδιά. Οι τυχόν δυσκολίες σ' αυτούς τους τομείς ενδεχομένως να μειώσουν τη δημιουργία θετικής αυτοαντίληψης.

Τα πολύ μικρά παιδιά δεν αντιλαμβάνονται το μέγεθος των αδυναμιών τους. Έτσι, «διαφυλάσσουν» σταθερά θετική την αυτοαντίληψη τους παρά τα πραγματικά προβλήματα σε πολλούς τομείς. Αν, παρ' όλα αυτά, ένα μικρό παιδί εισπράττει συνεχώς αρνητικά σχόλια λόγω των αδυναμιών του σε μαθησιακό ή γλωσσικό ή συμπεριφορικό πρόβλημα, διακατέχονται από εντελώς αρνητική εικόνα του εαυτού τους.<sup>581</sup> Αυτό το αρνητικό αυτοσυναίσθημα εντείνεται με την είσοδο του παιδιού στο μεσαίο και τελευταίο στάδιο της παιδικής ηλικίας (8-12 ετών). Τότε το παιδί είναι ικανό να συγκρίνεται με τους συνομηλίκους του και να εσωτερικεύει τις αρνητικές/θετικές αντιλήψεις των άλλων.

Πληθώρα ερευνών έχει αποδείξει το χαμηλό αυτοσυναίσθημα των παιδιών με μαθησιακά, γλωσσικά και συμπεριφοριστικά προβλήματα.<sup>582</sup> Αυτά τα παιδιά λόγω των αδυναμιών που συνοδεύονται και από τη δυσκολία στη χρήση της γλώσσας, βρίσκονται στην ομάδα κινδύνου για χαμηλή αίσθηση αξιοσύνης και αυτοαντίληψης. Λόγω της διαφορετικής αντίληψης σε διαφορετικούς τομείς της ζωής, είναι αναμενόμενη και η εναλλαγή της έντασης της αυτοαντίληψης. Σαφώς χαμηλό επίπεδο αυτοαντίληψης θα παρατηρείται στους τομείς αδυναμιών του κάθε παιδιού.

---

<sup>580</sup> Harter et al. (1998).

<sup>581</sup> Harter (1999).

<sup>582</sup> βλ. Fujiki et al. (2002).

## Γ) Διαμόρφωση αυτό-εκτίμησης του παιδιού

Κατά την προσχολική ηλικία τα παιδιά έχουν μάθει ότι τους ανήκουν το σώμα και το μυαλό. Μπορούν να μείνουν μακριά από τους γονείς ή να μείνουν με κάποιο άλλο πρόσωπο επειδή έχουν αναπτύξει μια εσωτερική αίσθηση ασφάλειας. Εξακολουθούν να μαθαίνουν την αυτοεκτίμησή τους με εξωτερικούς τρόπους συγκρίνοντας, για παράδειγμα, τον εαυτό τους με τους άλλους (είναι Αλβανός, είναι Έλληνας).<sup>583</sup>

Με την είσοδο στο σχολείο η αυτοεκτίμηση πολλών μαθητών μειώνεται, επειδή πρέπει να ανταπεξέλθουν σε μια παράξενη και πρωτόγνωρη κατάσταση με πολλά άλλα νέα παιδιά και να μάθουν καινούργιους κανόνες. Η αυτοεκτίμηση των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετίζεται με το βαθμό επιτυχίας τους στις σχολικές απαιτήσεις, με την επίδοσή τους στα αθλήματα, με την εμφάνισή τους και το βαθμό κοινωνικοποίησής τους με άλλους μαθητές. Η αυτοεκτίμηση των μαθητών επηρεάζεται, επίσης, από στρεσογόνες καταστάσεις, όπως οι διαπληκτισμοί των γονιών. Στο σχολείο, προβλήματα με τις σχολικές εργασίες, ο χλευασμός από τους άλλους και η μη σύναψη φίλων επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση των μαθητών.<sup>584</sup>

Η αυτοεκτίμηση στη σχολική ηλικία αναφέρεται σε τρεις επιμέρους τομείς: το σχολικό, τον οικογενειακό και τον κοινωνικό τομέα. Ο πρώτος παραπέμπει αφενός στη γνωστική αξιολόγηση και αφετέρου στη σχολική επίδοση, ενώ στο δεύτερο καθοριστικός είναι ο ρόλος της αγάπης και του σεβασμού των γονέων προς το παιδί. Στα πλαίσια του τρίτου τομέα, το παιδί δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις με συμμαθητές και φίλους και αποκτά την εκτίμηση του κοινωνικού περιγύρου που συμβάλλει στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησής του. Στους σκοπούς αυτής της έρευνας εμπίπτουν ο σχολικός τομέας και ο κοινωνικός ιδωμένος στο σχολείο. Ωστόσο, αρχικά θα προσεγγίσουμε την αυτοεκτίμηση στα πλαίσια της οικογένειας, αφού αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης του ατόμου.<sup>585</sup>

---

<sup>583</sup> Καλαντζή-Αζίζη (1993).

<sup>584</sup> Λεοντάρη (1996).

<sup>585</sup> Ματσαγγούρας (2001).

Ο Ματσαγγούρας<sup>586</sup>, υποστηρίζοντας τη συνεργατική μορφή οργάνωσης των μαθητικών τάξεων, παρουσιάζει τη συμβολή της στην ύπαρξη θετικού ψυχολογικού κλίματος και τις πολλαπλές θετικές επιπτώσεις της: στη μαθησιακή εξέλιξη, στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων, στην απουσία διαπροσωπικών εντάσεων, στη διευθέτηση των διαπροσωπικών ζητημάτων και στην απαρακώλυτη μαθησιακή διαδικασία. Παραθέτει, επίσης, ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προϋποθέτει κλίμα αποδοχής, το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Τη σημασία της αυτοεκτίμησης αφενός στην ακαδημαϊκή μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή και αφετέρου στη ψυχική υγεία και την προσωπική ευεξία υπογραμμίζει και ο Johnson<sup>587</sup>, ο οποίος τεκμηριώνει κατ' αυτό τον τρόπο την κεντρική θέση που πρέπει να έχει η αυτοεκτίμηση στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η Mosley<sup>588</sup> υποστηρίζει ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών αποτελεί βασικό παράγοντα στην ενίσχυση των θετικών σχέσεων και της συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Το παρεμβατικό πρόγραμμα που ηγείται στα σχολεία (circle-time) στηρίζεται στη θεώρηση ότι η ικανότητα κάθε ατόμου να συμπεριφέρεται και να μαθαίνει καλά επηρεάζεται από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τους άλλους. Η αυτοεκτίμησή μας εξαρτάται, με τη σειρά της, από τα θετικά και αρνητικά σχόλια και τις αποκρίσεις των άλλων γύρω μας. Καταδεικνύεται η σπουδαιότητα μελέτης των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο ως θεμελιωδών στη δόμηση της αυτοεκτίμησης.

Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσα από τη θεμελίωση θετικού κλίματος στην τάξη και θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών – εκπαιδευτικού και μεταξύ των συμμαθητών υποστηρίχθηκε από ερευνητές κατόπιν εφαρμογής και αξιολόγησης παρεμβατικών προγραμμάτων.<sup>589</sup>

#### **Δ) Αυτοεκτίμηση και σχέσεις μέσα στην τάξη**

*«Μέσα στη σχολική τάξη αναπτύσσεται ένα πολύπλοκο πλέγμα αμφίδρομων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητών, μεταξύ μαθητικών ομάδων και μεταξύ μεμονωμένων μαθητών. Ακόμα αναπτύσσονται σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των διδασκομένων αντικειμένων καθώς και των μεθόδων διδασκαλίας. Ο τρόπος*

---

<sup>586</sup> Ματσαγγούρας (1999a).

<sup>587</sup> Johnson (1983).

<sup>588</sup> Mosley (1992).

<sup>589</sup> Hodges – Wolf (1998)· Rubin (2000).

με τον οποίο οι σχέσεις αυτές συμπράττουν συνιστά αυτό που αποκαλούμε ψυχολογικό κλίμα της τάξης ή σχολική ατμόσφαιρα». <sup>590</sup>

Βασικές συνεκτικές δυνάμεις της σχολικής ομάδας είναι οι αμοιβαίες σχέσεις, οι αμοιβαίες επιδράσεις που αναπτύσσονται και η επιδίωξη κοινών στόχων. <sup>591</sup> Ο Ευαγγελόπουλος αναφέρεται στην επικοινωνία και τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων ως βασικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας. Προσεγγίζοντας εννοιολογικά την επικοινωνία παραθέτει ότι είναι διαδικασία αποστολής και λήψης ιδεών, σκέψεων, αισθημάτων, πληροφοριών και άλλων στοιχείων. Ο δέκτης αναμένεται να αντιδράσει με τη λήψη του μηνύματος. «...με την ανταλλαγή των μηνυμάτων επιδρά ο ένας στον άλλον, δημιουργείται το φαινόμενο της αλληλεπίδρασης (διαντίδρασης), καθώς και το φαινόμενο της ανατροφοδότησης (Feedback). Ο μηχανισμός της ανατροφοδότησης ή ανάδρασης πληροφορεί και ενημερώνει κάθε φορέα επικοινωνίας για τη συμπεριφορά των άλλων. Με τον τρόπο αυτό ρυθμίζουν τα μηνύματα, τις ερωτήσεις και αντιδράσεις τους λαμβάνοντας υπόψη ο ένας τα μηνύματα, τις σκέψεις, τις απαιτήσεις του άλλου». <sup>592</sup>

Ο τρόπος παρέμβασης του εκπαιδευτικού και η λειτουργία της ομάδας των συνομηλίκων καθορίζουν αρχικά την αυτοεκτίμηση και σε δεύτερο επίπεδο τις διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη. Οι αντιλήψεις του μαθητή για τις αξιώσεις, τις προσδοκίες και τις κρίσεις των προαναφερθέντων σημαντικών άλλων της σχολικής ζωής επηρεάζουν την αυτοεκτίμησή του και τη συμπεριφορά του. Ο Postic επισημαίνει ότι: «Κάθε μαθητής, με τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης, αξιολογεί τη σπουδαιότητα που του αποδίδουν οι άλλοι στην άσκηση του συγκεκριμένου ρόλου του. Ο μαθητής, ανάλογα με το αν θεωρείται προικισμένος ή όχι... έχει μια θέση στους κόλπους της ομάδας. Με δεδομένη τη θέση και του τι προσδοκούν οι άλλοι από αυτόν, θα οικοδομηθούν μεταξύ του μαθητή και των άλλων (συμμαθητών – δασκάλων) ειδικοί τρόποι επικοινωνίας». <sup>593</sup>

Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Επ' αυτού ο M. Gilly <sup>594</sup> επισημαίνει ότι η ομάδα όπου ανήκει ο μαθητής, εν προκειμένω η σχολική τάξη, συμβάλλει καθοριστικά στη δόμηση, ενίσχυση ή αποθάρρυνση της αυτοεκτίμησής του μέσω των διαπροσωπικών

---

<sup>590</sup> Ματσαγγούρας (1987), σ. 40.

<sup>591</sup> Πασσάκου (1980).

<sup>592</sup> Ευαγγελόπουλος (1998), σ. 31.

<sup>593</sup> Postic (1995), σ. 137.

<sup>594</sup> Gilly (1968).

σχέσεων. Συγκεκριμένα, ο τρόπος πρόσληψης των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών και των ομηλικών καθορίζει τόσο την αυτοεκτίμηση όσο και την αυτοαντίληψη του παιδιού. Η Αυγητίδου<sup>595</sup> συμπληρώνει πως μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων και της διαπροσωπικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη τα παιδιά μαθαίνουν και ασκούν κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις.

Ο Τσιπλητάρης<sup>596</sup> προσδίδει άλλη διάσταση στην επίδραση που ασκούν οι σχέσεις στη σχολική τάξη στην αυτοεκτίμηση του παιδιού. Τονίζει την ανάγκη του παιδιού για επιβεβαίωση ως βασικό και καθοριστικό παράγοντα στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και στις κοινωνικές συναναστροφές γενικότερα. Προϋποθέσεις για την επιβεβαίωση αποτελούν η αναγνώριση και η εμπιστοσύνη που εκδηλώνουν προς το μαθητή ο εκπαιδευτικός και οι συμμαθητές.

Η τοποθέτηση αυτή παραπέμπει στην προσωποκεντρική θεωρία, όπου η διατήρηση και τόνωση του αυτοσυναισθήματος συνιστά θεμελιώδη στόχο του ατόμου. Η ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος, κατά το Rogers<sup>597</sup>, επιτυγχάνεται, όταν το άτομο βιώνει σεβασμό, εκτίμηση και αγάπη χωρίς περιοριστικούς όρους. Εύλογη είναι η μεταφορά της θέσης αυτής στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο μεταξύ αλλόφωνων μαθητών.

Οι Blanton, Crocker και Miller<sup>598</sup> μελέτησαν τις επιπτώσεις της κοινωνικής σύγκρισης εντός και εκτός ομάδας στην αυτοεκτίμηση από την άποψη του αρνητικού στερεοτυπισμού. Η σύγκριση με άτομα μιας ομάδας μπορεί να είναι είτε ενθαρρυντική είτε αποθαρρυντική για την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν ότι οι άνθρωποι ενθαρρύνονται, όταν οι σημαντικοί άλλοι τους αναθέτουν δύσκολες υποθέσεις.

Πολλοί ερευνητές προτάσσουν τη συναισθηματική στήριξη και τη διευκόλυνση των διαπροσωπικών σχέσεων ως μεγαλύτερες ανάγκες των μαθητών στο σχολείο από την απόκτηση γνώσεων.<sup>599</sup> Η κοινωνικοποίηση στο σχολείο (πρόκειται για ενστάλαξη πολιτισμικών στοιχείων όπως ιδεών, στάσεων, νοοτροπιών κ.ά.) πραγματώνεται μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ανάλογη επίδραση στην αυτοεκτίμηση των μαθητών.

---

<sup>595</sup> Αυγητίδου (1997).

<sup>596</sup> Τσιπλητάρης (1992).

<sup>597</sup> Rogers (1951).

<sup>598</sup> Blanton – Crocker – Miller (2000).

<sup>599</sup> Χαραλαμπίδης (1987).

Οι θετικές ή οι αρνητικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών στο σχολείο αποτελούν από τους βασικότερους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Οι σχέσεις του μαθητή με τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους και η επίδραση που ασκούν στην αυτοεκτίμηση του μαθητή αποτελούν το αντικείμενο μελέτης στις επόμενες ενότητες

## **Ε) Σχέσεις μαθητή και εκπαιδευτικού**

Ο Ματσαγγούρας<sup>600</sup> αποδίδει σε τρεις λόγους τη σημασία των δασκαλο-μαθητικών σχέσεων. Σ' αυτό το πλαίσιο σχέσεων οι μαθητές προσπαθούν να ικανοποιούν βασικές τους ανάγκες, η μη ικανοποίηση των οποίων οδηγεί σε ανάλογη συμπεριφορά. Ανάγκες που οι μαθητές επιδιώκουν να καλύψουν στην τάξη είναι οι κοινωνικές – όπως η ασφάλεια, η αγάπη, η συμμετοχή στα κοινά, η ταύτιση – και οι ανάγκες αυτορρύθμισης του άμεσου περιβάλλοντος – διαφοροποίηση, ανεξαρτησία, τάση για κοινωνική και φυσική δράση, καθώς και ανάγκη για αυτοπροσδιορισμό και διαφοροποίηση. Ο δεύτερος λόγος που επιβεβαιώνει τη σημασία των δασκαλο-μαθητικών σχέσεων είναι ότι μέσα από αυτές διαμορφώνεται ουσιαστικά η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση των μαθητών. Ένας άλλος λόγος είναι ότι η σχέση δασκάλου – μαθητή συμβάλλει στη δημιουργία ή στην υπέρβαση προβλημάτων, όπως αναφορικά με κοινωνικά στερεότυπα και μειονοτικές ομάδες.

Εμφορούμενος την προσωποκεντρική θεώρηση ο Gordon<sup>601</sup> υποστηρίζει τη μέθοδο «χωρίς χαμένο», η οποία καλό θα ήταν να εδραιωθεί μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Η θέση του είναι η εφαρμογή της προσωποκεντρικής θεωρίας στην εκπαίδευση. Η εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του μαθητή να ανταπεξέρχεται στις καταστάσεις, η οποία απορρέει από την αντίληψη πως κάθε άτομο γνωρίζει το καλό για τον εαυτό του, έχει ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίζει ελευθερία στο μαθητή. Κατ' αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αυτοεκτίμηση του μαθητή.<sup>602</sup>

Η Mosley<sup>603</sup> καταδεικνύει την αναγκαιότητα να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τη σημασία της αυτοεκτίμησης τόσο στη μάθηση όσο και στη συμπεριφορά των μαθητών. Υποστηρίζει ότι, αν οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούσαν

---

<sup>600</sup> Ματσαγγούρας (2001).

<sup>601</sup> Gordon (1970).

<sup>602</sup> Κλεφταράς (1997).

<sup>603</sup> Mosley (1992).

τα μέρη των σχέσεων συμπεριφοράς – αυτοεκτίμησης, αυτοεκτίμησης – μάθησης, αυτοεκτίμησης – προσλαμβάνουσας συμπεριφοράς από τους άλλους, τότε θα τονίζονταν οι διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται στο σχολείο. Παραθέτει, επίσης, πως η θετική αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών αποτελεί *sine qua non* προϋπόθεση για την ευόδωση κάθε εγχειρήματος αναφορικά με τις σχέσεις με τους μαθητές.

Ουσιαστικό ρόλο στις σχέσεις μαθητή – εκπαιδευτικού διαδραματίζουν οι προσδοκίες του δεύτερου από τον πρώτο. Ο Μπασέτας<sup>604</sup> υποστηρίζει ότι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού αφενός διαμορφώνουν τη σχέση του με το παιδί και αφετέρου καθορίζουν τη μαθησιακή πορεία του παιδιού, αλλά και τη γενικότερη σχολική συμπεριφορά. Σχετικά με αυτό οι Brophy και Good<sup>605</sup> αναφέρουν το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (*self – fulfilling prophecy*). Το φαινόμενο αυτό συνίσταται στην εμφάνιση της αναμενόμενης συμπεριφοράς του μαθητή από τις σχετικές προσδοκίες, προβλέψεις και πεποιθήσεις των σημαντικών άλλων, εν προκειμένω των εκπαιδευτικών.

Στο ρόλο του εκπαιδευτικού σχετικά με τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη και την ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών αναφέρονται ο Purkey και οι συνεργάτες του.<sup>606</sup> Η ανατροφοδότηση που γίνεται αλλά και οι λεκτικοί και μη λεκτικοί τρόποι επικοινωνίας συνιστούν πλέγμα αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη.

Την προαναφερθείσα τοποθέτηση ενισχύει ο Rogers<sup>607</sup>, που διατείνεται ότι η αυτοαντίληψη και συνεπώς η αυτοεκτίμηση του μαθητή αποτελούν βασικά αντανάκλαση των στάσεων που ο μαθητής βλέπει ότι έχουν οι άλλοι προς αυτό. Η αυτοαντίληψη έχει καθοριστική επίπτωση στη συμπεριφορά του μαθητή.

Σύμφωνα με τη Youngs<sup>608</sup>, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν κατάλληλο περιβάλλον στο οποίο ν' αναπτυχθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών. Διατείνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, ως σημαντικοί άλλοι για τους μαθητές, έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν ένα θετικό περιβάλλον στο σχολείο.

## Στ) Σχέσεις μαθητή – ομηλίκων

---

<sup>604</sup> Μπασέτας (1999)

<sup>605</sup> Brophy – Good (1970).

<sup>606</sup> Purkey et al. (1978).

<sup>607</sup> Rogers (1982).

<sup>608</sup> Youngs (1992).



Σημαίνουν είναι το επικοινωνιακό σύστημα μεταξύ των συμμαθητών στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του μαθητή. Η θέση που κατέχει ο μαθητής μέσα στις διαμαθητικές συναναστροφές διευκολύνει την αυτογνωσία του. Ο Τσιπλητάρης<sup>609</sup> επισημαίνει ότι οι εμπειρίες που αποκομίζει το άτομο και οι εκτιμήσεις που προσλαμβάνει από τους σημαντικούς άλλους, στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει από τους συμμαθητές, καθορίζουν την κοινωνική αυτοαντίληψη του ατόμου και διαπλάθουν αντίστοιχα την αυτοεκτίμησή του.

Ο Ματσαγγούρας<sup>610</sup> διατείνεται ότι οι διαμαθητικές σχέσεις, όπως και οι δασκαλομαθητικές σχέσεις που προαναφέρθηκαν, συμβάλλουν στην κάλυψη ή όχι των αναγκών των μαθητών – ακαδημαϊκών, κοινωνικών, συναισθηματικών – και στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Επισημαίνει, επίσης, ότι υπάρχει αναλογική σχέση αύξησης της ηλικίας και του ρόλου των διαμαθητικών σχέσεων. Η αποδοχή από τους συνομηλικούς αποτελεί βασικό μέλημα των μαθητών και επηρεάζεται ανάλογα η αυτοεκτίμηση και η συμπεριφορά τους.

Οι McKay και Fanning<sup>611</sup> αναφέρονται στη σημασία που έχουν για τα παιδιά οι συναναστροφές με τους συνομηλικούς. Υποστηρίζουν ότι τα παιδιά έχουν την ανάγκη να μάθουν να μοιράζονται, να συνεργάζονται και να διαπραγματεύονται. Επιπλέον, μαθαίνουν να διατηρούν καλές σχέσεις και να προβλέπουν την αντίδραση των άλλων σε αυτούς. Τα παιδιά χρειάζονται τους συνομηλικούς για να μάθουν να χειρίζονται το θυμό τους, να συμβιβάζονται, να προσδιορίσουν το δικό τους τρόπο να αντεπεξέρχονται στις καταστάσεις. Επισημαίνουν, επίσης, ότι τα μαθήματα κοινωνικής συμπεριφοράς κατά την παιδική ηλικία είναι καθοριστικά για την κοινωνικοποίηση του ατόμου αργότερα ως έφηβος και ως ενήλικας.

Στη σχέση του παιδιού με τους συνομηλικούς του αναφέρεται ο Postic.<sup>612</sup> Από τις ομάδες συνομηλικών το παιδί μαθαίνει ρόλους και προσαρμόζει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του στη συμπεριφορά των άλλων διαμορφώνοντας ανάλογα τη δική του.

Πολλαπλές είναι οι επιπτώσεις των σχέσεων με τους ομηλικούς στην αναπτυξιακή πορεία του μαθητή. Ο Piaget<sup>613</sup> επισημαίνει την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, τη σταδιακή απόκτηση αυτονομίας από τους ενήλικες και τη διεύρυνση

---

<sup>609</sup> Τσιπλητάρης (1992).

<sup>610</sup> Ματσαγγούρας (2001).

<sup>611</sup> McKay – Fanning (1992).

<sup>612</sup> Postic (1995).

<sup>613</sup> Piaget (1932).

των εμπειριών για την ανάπτυξη και εξέλιξή τους. Οι Kohn, Lambert και Nicoli<sup>614</sup> παραθέτουν συσχετίσεις μεταξύ δυστοκίας στη σχέση με τους συνομηλίκους και προβλημάτων προσαρμογής και επίδοσης στο σχολείο. Τέλος, τα ερευνητικά αποτελέσματα της Χατζηχρήστου<sup>615</sup> καταδεικνύουν ότι η απόρριψη από τους συμμαθητές δυσχεραίνει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών.

Τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών σε συνάρτηση με την αυτοεκτίμηση ερεύνησε η Ο' Neil Tremblay<sup>616</sup> εφαρμόζοντας ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που διδάσκει διαπροσωπικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση και οι διαπροσωπικές δεξιότητες των μαθητών δεν απείχαν ουσιαστικά. Επίσης, σε έρευνες της Συγκολλίτου<sup>617</sup>, διαπιστώθηκε η αύξηση της αυτοεκτίμησης και η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών έπειτα από εφαρμογή προγράμματος συνεργατικής μάθησης. Το πνεύμα συνεργασίας και η αξιολόγηση από το δάσκαλο συντείνουν στη διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης. Καταδεικνύεται, ακόμη, η συνάφεια αυτοεκτίμησης, κοινωνικού κύρους και ακαδημαϊκής επίδοσης.

## **Z) Αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση**

Η σχέση της αυτοεκτίμησης και της σχολικής επίδοσης αποτελεί αντικείμενο ευρύτατης μελέτης. Η αντίληψη ότι υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ των δύο, όπου ο υψηλός βαθμός του ενός συνεπάγεται υψηλό βαθμό και του άλλου και αντίστροφα, αμφισβητείται. Ακολουθείται πραγμάτευση της συνάφειας των εννοιών αυτών από τη σκοπιά διαφόρων ερευνών.

Αξιοσημείωτα είναι τα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγε η Howe<sup>618</sup> για την αυτοεκτίμηση μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Michigan. Βρέθηκε άμεση σχέση: ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα και την ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση των μαθητών, μεταξύ των δραστηριοτήτων που συμμετέχουν οι μαθητές και της αυτοεκτίμησης, των δραστηριοτήτων αυτών και των αντιλήψεων που έχουν οι μαθητές για τις σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητή και το σχολικό κλίμα.

---

<sup>614</sup> Kohn – Lambert – Nicoli (1977).

<sup>615</sup> Χατζηχρήστος (1992).

<sup>616</sup> Ο' Neil Tremblay (2000).

<sup>617</sup> Συγκολλίτου (1997).

<sup>618</sup> Howe (1993).

Τις επιπτώσεις της αυτοεκτίμησης και του κέντρου ελέγχου στην ακαδημαϊκή επίδοση διερεύνησε η Utley.<sup>619</sup> Τα συμπεράσματα της έρευνας περιλαμβάνουν θετική σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την ακαδημαϊκή επίδοση, το κέντρο ελέγχου και την ακαδημαϊκή επίδοση και την αυτοεκτίμηση. Οι Daniel και King<sup>620</sup>, απ' την άλλη, διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων διαστάσεων της αυτοεκτίμησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης σε μαθητές του δημοτικού. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν θετική σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και επίδοσης. Τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης είναι η ακαδημαϊκή ικανότητα, η αποδοχή από την οικογένεια και η προσωπική ασφάλεια. Αντιθέτως, η Δημοτικότητα μεταξύ των συμμαθητών δε σχετιζόταν στενά με την ακαδημαϊκή επίδοση.

Οι Richardson και Rayder<sup>621</sup> μελέτησαν τη σχολική επίδοση σε συνάρτηση με την αυτοεκτίμηση. Η έρευνα υποστήριζε την πεποίθηση ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται άμεσα με τη χαμηλή σχολική επίδοση και τη σχολική διαρροή.

Επίσης, οι Kugle και Clements (1980) ασχολήθηκαν με τη σχέση αυτοεκτίμησης και ακαδημαϊκής συμπεριφοράς. Με βάση τα ευρήματα η σταθερότητα της αυτοεκτίμησης σχετίζεται με την ευκρίνεια αυτοαξιολόγησης των μαθητών για τις ικανότητές τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με σταθερή αυτοεκτίμηση είχαν ρεαλιστικές αντιλήψεις των ικανοτήτων τους. Επιπλέον, το επίπεδο επίδοσης των μαθητών βρέθηκε να συναρτάται του επιπέδου και της σταθερότητας της αυτοεκτίμησης, ενώ το επίπεδο κι η σταθερότητα της αυτοεκτίμησης βρέθηκαν να σχετίζονται αρνητικά με τη διασπαστικότητα. Από την έρευνα συνάγεται ότι η σταθερότητα και το επίπεδο της αυτοεκτίμησης συνδέονται απολύτως της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με τη σχέση της αυτοεκτίμησης με την ακαδημαϊκή επίδοση ασχολήθηκε ο Williams.<sup>622</sup> Ορμώμενος της αντίληψης ότι οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο συνοψίζει ερευνητικά δεδομένα όπου η αυτοεκτίμηση εμφανίζεται ως αποτέλεσμα μάλλον παρά ως αιτία της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Σε συναφή αποτελέσματα καταλήγουν οι Rubin και άλλοι<sup>623</sup>, οι οποίοι

---

<sup>619</sup> Utley (1986).

<sup>620</sup> Daniel – King (1995).

<sup>621</sup> Richardson – Rayder (1987).

<sup>622</sup> Williams (2001).

<sup>623</sup> Rubin et al. (1976).

χρησιμοποιούν την κλίμακα αυτοεκτίμησης του Coopersmith προς διερεύνηση της σχέσης ακαδημαϊκής επίδοσης και σχολικής συμπεριφοράς.

## **4.4 Διαταραχές στον προφορικό και γραπτό Λόγο**

### **4.4.1 Μαθητές με Διαταραχή Λόγου**

Το ζεύγος μητέρας-βρέφους/νηπίου διανύει την οδό που καταλήγει στην κατάκτηση της γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας από κοινού, από τη στιγμή μάλιστα της σύλληψης και όχι της γέννησης. Ορισμένες προ-γεννητικές εμπειρίες μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, ιδιαίτερα, όταν αυτές ενισχύονται από μετα-γεννητικές εμπειρίες.<sup>624</sup> Επίσης, υπάρχουν ενδείξεις ότι το έμβρυο / νεογέννητο αντιδρά με συγκεκριμένες κινήσεις σε ήχους (όχι μόνο της μουσικής αλλά και της ομιλίας) και ότι το νεογέννητο δείχνει σαφή προτίμηση σε ιστορίες που του διάβαζε η μητέρα κατά την εγκυμοσύνη.<sup>625</sup>

Το ζεύγος μητέρα-βρέφος παρουσιάζει, από την αρχή, έντονη διαπροσωπική εμπλοκή και κοινωνική ζωή, συνδέοντας έτσι τις υποκειμενικές εμπειρίες του ενός με του άλλου (πρωτογενής διποκειμενικότητα) και αντλώντας ικανοποίηση από αυτές τις επικοινωνιακές συναλλαγές. Αργότερα, γύρω στους 12 μήνες, ένα συμβάν ή ένα αντικείμενο αρχίζει να αποτελεί κοινή εστία προσοχής ανάμεσα στη μητέρα και το νήπιο. Η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση του νηπίου με ένα άλλο άτομο αναφέρεται σε πράγματα του περιβάλλοντος και το νήπιο είναι ευαίσθητο στη σχέση που έχει το άλλο άτομο με τα γύρω πράγματα (δευτερογενής διποκειμενικότητα). Ακολουθεί η εμφάνιση του συμβολικού παιχνιδιού που εισάγει το παιδί σε μία εναλλακτική πραγματικότητα, η περαιτέρω ανάπτυξη της επίγνωσης του εαυτού και των άλλων και, τέλος, η ανάδυση της γλώσσας.<sup>626</sup>

Σύμφωνα με το Bruner<sup>627</sup>, η «γλώσσα» κατακτά τον χώρο που δημιουργείται από την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία προσαρμογή μεταξύ νηπίου και μητέρας, από τις επικοινωνιακές ρουτίνες που εκτυλίσσονται πριν από την ανάδυση της γλώσσας.

---

<sup>624</sup> Piontelli (2004).

<sup>625</sup> Ridgway (2006).

<sup>626</sup> Για λεπτομερή ανάπτυξη του θέματος αυτού, βλ. Hobson (2002).

<sup>627</sup> Bruner (1997), Bruner (1983), Bruner (1975).

Σ' αυτό το πλαίσιο, στο οποίο κυριαρχεί η πρωταρχική προφορικότητα<sup>628</sup>, όπου «περιβάλλον» και «φύση» αλληλεπιδρούν, αναδύεται η επικοινωνία μέσω της γλώσσας και τα επιμέρους της επίπεδα – φωνολογία, μορφοσυντακτικό, σημασιολογία, πραγματολογία.

Στα παιδιά ο λόγος και η ομιλία αναπτύσσεται φυσιολογικά, αλλά υπάρχει ένα μικρό ποσοστό περιπτώσεων της τάξεως του 4% περίπου, μέσω του οποίου διαφαίνεται ότι σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, η ομιλία δεν εξελίσσεται αλλά και ούτε αποκτάται φυσιολογικά, λόγω του ότι καθυστερεί να ξεκινήσει. Τα παιδιά ορισμένες φορές αδυνατούν να μιλούν ή οργανώνουν το λόγο τους, κατά τέτοιο τρόπο που θεωρείται αφύσικος, παράξενος και ασυνήθιστος. Παρατηρείται, μάλιστα, μια δυσάρεστη χροιά στη φωνή καθώς και δυσκολία κατά την επικοινωνία. Ο λόγος αυτός χαρακτηρίζεται διαταραγμένος, αποκλίνει από τον κανονικό και προκαλεί νευρικότητα ή αισθήματα κατωτερότητας και ανεπάρκειας στον ομιλητή. Στην περίπτωση αυτή λέγεται ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν γλωσσικές διαταραχές που τους προκαλούν προβλήματα στο λόγο και την ομιλία του και χρήζουν άμεσα ειδική θεραπευτική αγωγή.<sup>629</sup>

Σύμφωνα, λοιπόν, με την ηλικία του, μπορούμε να πούμε πως θα ανησυχήσουμε, αν το παιδί:

α) 18 μηνών λέει μόνο φωνήεντα και καθόλου σύμφωνα. Χρησιμοποιεί 2-3 λέξεις δυσκατάληπτες ή λέει 2-3 λέξεις αλλά δεν τις χρησιμοποιεί πάντα για να δηλώσει το ίδιο πράγμα, π.χ. βλέποντας τη μαμά λέει «μαμά», αλλά το λέει κι όταν βλέπει τον μπαμπά, τον αδερφό κ.λπ.

β) 2 χρόνων, όταν το λεξιλόγιό του, εκτός από το «μαμά», αποτελείται από λίγες και δυσκατάληπτες λέξεις και δεν παραθέτει δύο λέξεις, σχηματίζοντας προτάσεις του τύπου «μαμά πα» δηλαδή «η μαμά πάει έφυγε».

γ) 3 χρόνων, όταν η ομιλία του εξακολουθεί να είναι δυσκατάληπτη, το λεξιλόγιο του περιορισμένο σε ουσιαστικά και λίγα ή καθόλου ρήματα, δεν χρησιμοποιεί άρθρα, επίθετα, επιρρήματα, προθέσεις δεν έχει την έννοια του πληθυντικού και δεν σχηματίζει απλές προτάσεις π.χ. «η ννα πίνει γάλα».

δ) 4 χρόνων, όταν οι προτάσεις του είναι μικρές και όχι σωστά οργανωμένες, π.χ. λέει «όχι φάω» αντί να λέει «δεν θέλω να φάω», ή λέει «θέλω να πάω τι κούνιε» αντί να λέει «θέλω να πάω στις κούνιες». Η ομιλία του δεν είναι πάντα κατανοητή π.χ.

---

<sup>628</sup> Ong (2001).

<sup>629</sup> Δράκος (2006).

αφαιρεί συλλαβές από πολυσύλλαβες λέξεις, δεν λέει απλά συμπλέγματα συμφώνων, όπως «κλαίω», «πλένω» και δεν μπορεί να διηγηθεί απλά και πρόσφατα γεγονότα.

στ) 5 χρόνων, όταν το λεξιλόγιο του είναι περιορισμένο, και οι προτάσεις του μικρές και φτωχές σε περιεχόμενο. Σ' αυτή την ηλικία το παιδί πρέπει να χρησιμοποιεί προτάσεις με 10-11 λέξεις. Όταν δεν μπορεί άνετα να διηγηθεί ένα γεγονός και στην ομιλία του κάνει πολλά σφάλματα. Σ' αυτή την ηλικία υπάρχει μόνο για τους φθόγγους «σ», «δ», «θ» και «ρ» τους οποίους μπορεί ακόμα να μην προφέρει σωστά.

Ανεξάρτητα από την ηλικία που έχει το παιδί, ανησυχητικό είναι όταν η φωνή του είναι μονότονη, πολύ δυνατή ή πολύ σιγανή και αν η χροιά της δεν είναι ανάλογη με την ηλικία και στην εφηβεία αν δεν είναι ανάλογη με το φύλο του. Επιπλέον, αν το παιδί μιλάει με τη μύτη, αν δυσκολεύεται να αρχίσει μια φράση ή επαναλαμβάνει συλλαβές ή λέξεις, αν ξαφνικά και απότομα σταματήσει να μιλάει ή η ομιλία και ο λόγος του αντί να βελτιώνονται, χειροτερεύουν. Τέλος, αν το παιδί, έχοντας μια αντικειμενικά μικρή δυσκολία ενοχλείται πολύ και το συζητά επίμονα με τους γονείς του.<sup>630</sup>

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις Οκαλίδου και Καμπανάρου<sup>631</sup> εξετάστηκαν, μέσω ερωτηματολογίου, οι αντιλήψεις για τα προβλήματα στην επικοινωνία, εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και συγκεκριμένα ανιχνεύτηκαν, πρώτον, οι ειδικές κατηγορίες των δυσκολιών στην επικοινωνία (άρθρωση/φωνολογία, παραγωγή και κατανόηση του λόγου, πραγματολογία, Τραυλισμός, ακοή και φωνή). Ακόμη, αντλήθηκαν πληροφορίες ως προς το φύλο, στις δυσκολίες επικοινωνίας. Από τα 676 παιδιά που μελετήθηκαν, μόνο για τα 97 αναφέρθηκε από τις νηπιαγωγούς μία ή περισσότερες δυσκολίες στην ομιλία ή στο λόγο. Επίσης, αναφέρθηκε ότι 62 από τα 351 αγόρια και 35 από τα 325 κορίτσια είχαν προβλήματα στην επικοινωνία, με τα αγόρια να παρουσιάζουν εντονότερα προβλήματα στο λόγο και την ομιλία από τα κορίτσια.

Στην Άρθρωση και τη φωνολογία 18 μαθητές, 14 αγόρια και 4 κορίτσια δεν μπορούσαν να γίνουν κατανοητά από ενήλικες ακροατές. Η ομιλία 34 μαθητών, 26 αγοριών και 8 κοριτσιών ήταν δυσνόητη για τους συμμαθητές τους. Τέλος, 47 μαθητές, 36 αγόρια και 11 κορίτσια είχαν δυσκολίες στην Άρθρωση περισσότερων των 4 φωνημάτων. Συμπερασματικά θα λέγαμε, πως τα παιδιά με δυσκολίες γίνονται ευκολότερα κατανοητά σε ενήλικες ακροατές. Ακόμη, όσον αφορά στα προβλήματα

<sup>630</sup> Βλ. [www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr)

<sup>631</sup> Οκαλίδου – Καμπανάρου (2005).

Άρθρωσης και φωνολογίας, τα αγόρια φαίνεται να παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά εμφάνισης δυσκολιών από ότι τα κορίτσια.

Στη ροή της ομιλίας συνολικά 15 μαθητές, 6 αγόρια και 9 κορίτσια είχαν προβλήματα τραυλισμού. Ως προς τη φωνή 14 μαθητές, 7 αγόρια και 7 κορίτσια κρίθηκε πως είχαν είτε έρρινη, είτε τραχιά φωνή και 16 μαθητές, 12 αγόρια και 4 κορίτσια μιλούσαν δυνατότερα από το φυσιολογικό. Τέλος, ως προς την ακοή, μόνο 2 αγόρια εμφάνιζαν προβλήματα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, αξιοσημείωτο είναι ότι, ενώ στην Άρθρωση/φωνολογία η αναλογία είναι κατά 1/3 μικρότερη στα κορίτσια και των προβλημάτων στην παραγωγή και κατανόηση του λόγου 1/2 μικρότερη, στα προβλήματα στη ροή της ομιλίας τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερα ποσοστά από τα αγόρια.

#### **4.4.2 Ο συσχετισμός του προφορικού Λόγου και της ανάγνωσης στο Δημοτικό σχολείο**

Η ανάγνωση είναι γλωσσική δεξιότητα και ότι έχει τις ρίζες της στον προφορικό λόγο.<sup>632</sup> Ερευνητές βρήκαν ότι στους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες τα συντακτικά<sup>633</sup> και σημασιολογικά<sup>634</sup> προβλήματα μπορούν να προβλέψουν την επίδοση στην ανάγνωση. Έρευνα των Whitehurst και οι συνεργάτες του<sup>635</sup> έδειξε ότι ο προφορικός λόγος επηρεάζει μόνο έμμεσα την αποκωδικοποίηση κατά την ανάγνωση στην πρώιμη σχολική ηλικία. Ο προφορικός λόγος επηρεάζει τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης: τη φωνολογική ενημερότητα και τον αναδυόμενο γραμματισμό, οι οποίες με τη σειρά τους θέτουν τις βάσεις για μια επιτυχημένη ανάγνωση.

Μελετητές βρήκαν ότι ο προφορικός λόγος παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάγνωση ανεξάρτητα από τις φωνολογικές δεξιότητες.<sup>636</sup> Σε έρευνα τους οι Catts, Fey, Zhang και Tomblin<sup>637</sup> βρήκαν ότι ο προφορικός λόγος και οι φωνολογικές

---

<sup>632</sup> Aram – Nation (1980)· Shankweiler – Crane – Macaruso (1992).

<sup>633</sup> Bishop – Adams (1990).

<sup>634</sup> Menyuk et al. (1991).

<sup>635</sup> Storch – Whitehurst (2001)· Storch – Whitehurst (2002), Whitehurst – Lonigan (1998).

<sup>636</sup> Bishop (1991)· Scarborough (1990)· Share – Leikin (2004)· Tummer – Herriman – Nesdale (1988)· Tummer – Nesdale (1985).

<sup>637</sup> Catts – Fey – Zhang – Tomblin (1999).

δεξιότητες επηρεάζουν ανεξάρτητα την αποκωδικοποίηση λέξεων στην προσχολική ηλικία.

Την επίδραση του προφορικού λόγου στην ανάγνωση κατά τη μετάβαση στο σχολείο μελέτησε και το National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Care and Youth Development. Στόχος της έρευνας ήταν να μελετήσει, αν ο προφορικός λόγος, που περιέχει μόνο λεξιλόγιο ή λεξιλόγιο, γραμματική και συντακτικό, επηρεάζει την ανάγνωση. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1.137 παιδιά από το εθνικό ίδρυμα παιδικών υγιών και ανθρώπινης μελέτης, ανάπτυξης της πρόωρης ανάπτυξης φροντίδας των παιδιών και νεολαίας, τα οποία εξετάστηκαν μακροχρόνια από την ηλικία των τριών έως την τρίτη δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο προφορικός λόγος, ο εκτενώς προσδιορισμένος, παίζει έναν άμεσο και έμμεσο ρόλο στην αναγνώριση των λέξεων και θέτει καλύτερες βάσεις για μια επιτυχημένη ανάγνωση σε σύγκριση με το λεξιλόγιο μόνο του.

Το να μάθει κανείς να διαβάζει με επιτυχία εξαρτάται σημαντικά από βασικές αντιληπτικές, γνωστικές και γλωσσικές διαδικασίες, συμπεριλαμβανομένων των φωνολογικών, ορθογραφικών, συντακτικών, σημασιολογικών και των δεξιοτήτων κατανόησης.<sup>638</sup> Έρευνα των Shonkoff & Phillips<sup>639</sup> εντόπισε ότι η σημαντική διαφοροποίηση στις πτυχές του πρώιμου γραμματισμού προκύπτει κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων. Συνεπώς, η ανάπτυξη του γραμματισμού αρχίζει πολύ πριν αρχίσουν τα παιδιά το σχολείο. Ακόμη, φαίνεται πως και η μετέπειτα επιτυχία ανάγνωσης επηρεάζεται σημαντικά από τις δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια αυτών των τρυφερών ηλικιών.

Αν και αυτά τα συμπεράσματα είναι αναμφισβήτητα, υπάρχει αβεβαιότητα σχετικά με το ποιες δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού είναι θεμελιώδεις για την πρώιμη ανάγνωση και για τον τρόπο με τον οποίο οι διαφορετικές συστατικές δεξιότητες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της απόκτησης του γραμματισμού.<sup>640</sup>

Δύο ευρείες κατηγορίες δεξιοτήτων έχουν προσδιοριστεί ως σημαντικές για την ικανότητα ανάγνωσης:<sup>641</sup> Οι σχετικές δεξιότητες και οι δεξιότητες του προφορικού λόγου. Οι σχετικές δεξιότητες μπορούν να περιλάβουν δεξιότητες όπως η

---

<sup>638</sup> Biemiller (1999)· Snow – Burns – Griffin (1998).

<sup>639</sup> Shonkoff – Phillips (2000).

<sup>640</sup> Dickinson – McCabe – Anastasopoulos – Peisner-Feinberg – Poe (2003)· Schatschneider – Fletcher – Francis – Carlson – Foorman (2004)· Storch – Whitehurst (2002)· Whitehurst – Lonigan (1998).

<sup>641</sup> Storch – Whitehurst (2002)· Whitehurst – Lonigan (1998).



φωνολογική επίγνωση, η κατονομασία γραμμάτων, η φωνολογική αποκωδικοποίηση, ο αναδυόμενος γραμματισμός και η γραπτή ενημερότητα.

Σε άρθρο<sup>642</sup> σχετικά με τη σχέση του προφορικού λόγου και την ανάγνωση, περιγράφονται δύο (2) απόψεις για τη σύνδεση μεταξύ των δεξιοτήτων προφορικός – γλώσσας και βασικής εκπαίδευσης: α) η προσέγγιση φωνολογικής επίγνωσης (PSA), που υποστηρίζει ότι οι γενικές δεξιότητες του προφορικού λόγου και ειδικά το λεξιλόγιο, αποτελούν τη βάση για τη φωνολογική επίγνωση, η οποία με τη σειρά της θέτει τις βάσεις για μια επιτυχημένη ανάπτυξη της ανάγνωσης, β) η προσέγγιση που αφορά την αναγνωστική κατανόηση, σύμφωνα με την οποία οι αναγνωστικές δεξιότητες αλληλεπιδρούν με τη γνώση του γραμματισμού και συνεχίζουν να διαδραματίζουν έναν ζωτικής σημασίας ρόλο στην ανάπτυξη της ανάγνωσης.

Έρευνες υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της γλώσσας είναι ένα σύμπλεγμα ικανοτήτων, όπως τη φωνολογία, τη σημασιολογία, τη σύνταξη, την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή<sup>643</sup> ενώ διάφορες μελέτες έχουν εξετάσει και αποδείξει το μακροπρόθεσμο αντίκτυπο που έχουν ποικίλες πτυχές του προφορικού λόγου στην ανάπτυξη της ανάγνωσης.<sup>644</sup> Τα ευρήματα για την επιρροή της φωνολογικής επίγνωσης αλλά και του λεξιλογίου ήταν σημαντικά.

Αυτές οι δεξιότητες του προφορικού λόγου, όπως φαίνεται, δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Π.χ., τα στοιχεία δείχνουν ότι το μέγεθος του λεξιλογίου ενός παιδιού μπορεί να διαδρατίσει κάποιο ρόλο στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης.<sup>645</sup>

Πρόσθετα στοιχεία της σχέσης μεταξύ του προφορικού λόγου και της ανάγνωσης, όταν τα παιδιά αρχίζουν να διαβάζουν, προέρχονται από τον Mason, το Stewart, Peterman και Dunning<sup>646</sup>, οι οποίοι αξιολόγησαν τον προφορικό λόγο των μαθητών και πρώιμες δεξιότητες στην αρχή της προσχολικής τους ηλικίας.

Μέσα από τις αξιολογήσεις αυτών των μαθητών, κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στην τρίτη τάξη, αποδείχθηκε ότι οι πρώιμες δεξιότητες του προφορικού λόγου

---

<sup>642</sup> Dickinson – McCabe – Anastosopoulos – Peisner-Feinberg – Poe (2003).

<sup>643</sup> Dickinson – McCabe (1991)· Scarborough (2001).

<sup>644</sup> Anderson – Freebody (1981)· Bishop – Adams (1990)· Butler – Marsh – Sheppard – Sheppard (1985)· Hart – Risley (1995)· Pikulski – Tobin (1989)· Scarborough (1989)· Share – Jorm – Mac-lean – Matthews (1984)· Stahl – Fairbanks (1986)· Walker – Greenwood – Hart – Carta (1994)· βλ. ακόμη Whitehurst – Lonigan (2001)· Dickinson (1987)· Scarborough (2001).

<sup>645</sup> Goswami (2001)· Metsala (1999).

<sup>646</sup> Mason – Stewart – Peterman – Dunning (1992).

των παιδιών έπαιζαν σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη ανάπτυξης της αναγνωστικής τους κατανόησης.

Οι ερευνητές που μελέτησαν την ανάγνωση και τον προφορικό λόγο τόνισαν το βασικό ρόλο του προφορικού λόγου στην ανάπτυξη της ανάγνωσης, ακόμη και κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων. Ο Catts, το 1999, πραγματοποίησε μια μεγάλης κλίμακας μελέτη των παιδιών που εξετάστηκαν από τον παιδικό σταθμό μέχρι τη δεύτερη τάξη του δημοτικού και βρήκε ότι πάνω από το 70% από τους φτωχούς αναγνώστες είχαν παρουσιάσει ήδη γλωσσικά προβλήματα στον παιδικό σταθμό και οι περισσότεροι από αυτούς είχαν προβλήματα και στη φωνολογική επίγνωση και στον προφορικό λόγο. Παρότι και η φωνολογική επίγνωση και ο προφορικός λόγος (λεξιλόγιο, γραμματική, της μίμησης πρότασης και της αφηγηματικής ανάκλησης) παρουσίασαν μοναδική και σημαντική διαφορά στη Δευτέρα δημοτικού ως προς την ανάπτυξη της ανάγνωσης, η συμβολή του προφορικού λόγου στην ανάπτυξη της ανάγνωσης ήταν μεγάλη ή και μεγαλύτερη από αυτή που παρατηρήθηκε στη φωνολογική επίγνωση.

Οι Berninger, Abbott, Thomson, και Raskind<sup>647</sup> μελέτησαν τη γλώσσα, την ανάγνωση και τη γραφή στους κάπως μεγαλύτερους μαθητές (τάξεις Α' - ΣΤ') με τα διαγνωσμένα προβλήματα ανάγνωσης και γραφής. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές αλληλεξαρτήσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών, μέσα από τις οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ανάγνωση και τα συστήματα γραφής είναι χωριστές αλλά ιδιαίτερα αλληλοεξαρτώμενες διαδικασίες της γλώσσας.

Η φωνολογική επίγνωση θεωρείται εδώ και καιρό ως μια πτυχή του λόγου που είναι σημαντική στην πρώιμη ανάγνωση. Ένα μεγάλο τμήμα της έρευνας υποστηρίζει ότι είναι ένα σημαντικό προγνωστικό στοιχείο της ανάπτυξης της ανάγνωσης.<sup>648</sup> Η φωνολογική επίγνωση καθιερώνεται τώρα ως σημαντική στη δυνατότητα των μαθητών να εστιάσουν επιτυχία στα γραφήματα και να τα συνδέσουν με τα φωνήματα. Μελέτες από τα μεγαλύτερα παιδιά που αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στο να μάθουν να διαβάζουν, τονίζουν τη σημασία της φωνημικής επίγνωσης. Σημαντική σχετική υπόθεση είναι ότι ένα μικρό ποσοστό των παιδιών<sup>649</sup> έχει σοβαρές

---

<sup>647</sup> Berninger – Abbott – Thomson – Raskind (2001).

<sup>648</sup> Bryant – MacLean – Bradley (1990)· Cronin – Carver (1998)· MacLean – Bryant – Bradley (1987), Speece – Roth – Cooper – de la Paz (1999)· Stanovich (1992)· Torgesen – Wagner – Rashotte (1997)· Wagner – Torgesen (1987)· Wagner – Torgesen – Laughon – Simmons – Rashotte (1993)· Wagner et al. (1997), Vellutino – Scanlon (2001).

<sup>649</sup> Όπως μαρτυρείται από τους Forman – Torgesen (2001) και από τους McCardle – Scarborough – Catts (2001).

ανεπάρκειες στη φωνημική επίγνωση. Μια θεωρία, είναι ότι τέτοιοι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη φωνημική επίγνωση, δυσκολεύονται και σε άλλες δεξιότητες της γλώσσας.

Ο Shankweiler και άλλοι<sup>650</sup>, εστιασμένοι στη φωνολογική διαδικασία, υποστήριξαν ότι η «*δυσκολία αντιστοίχισης των γραμμάτων της αλφαβήτου με τα αντίστοιχα φωνήματα είναι το κύριο εμπόδιο στην κατανόηση του κειμένου, τουλάχιστον στους αρχαίους που είναι ακόμα στα πρώτα στάδια της ανάγνωσης*». Η άποψη αυτή έχει επηρεάσει και έχει διαμορφώσει την ερευνητική μεθοδολογία και τις αναλυτικές προσεγγίσεις με τέτοιο τρόπο που έχει περιοριστεί η προσοχή που δίνεται στις ανεξάρτητες μεταβλητές του προφορικού λόγου κατά τη διάρκεια της πρώιμης φάσης ανάπτυξης της ανάγνωσης.

Η σημαντικότερη εργασία που εξετάζει τη σχέση των γλωσσικών δεξιοτήτων στα προσχολικά χρόνια και της πρώιμης ανάγνωσης, συνοψίζεται σε ένα πρότυπο που αναπτύσσεται από τους Whitehurst και Lonigan<sup>651</sup>, σύμφωνα με τους οποίους, κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, τα αναπτυξιακά στάδια της ανάγνωσης οργανώνονται στις από μέσα προς τα έξω δεξιότητες (φωνήματα και γραφήματα) και στις από έξω προς τα μέσα δεξιότητες (αφήγηση, έννοιες και λεξιλόγιο). Η επιρροή των από έξω προς τα μέσα δεξιοτήτων παρατηρείται καθοριστική και άμεση στον παιδικό σταθμό και την προσχολική ηλικία ενώ, αργότερα εμφανίζεται μόνο έμμεσα, μέσω των από μέσα προς τα έξω δεξιοτήτων του παιδιού.

Οι Whitehurst και Lonigan υποστήριξαν, επίσης, ότι «*ώσπου να συμμετέχουν τα παιδιά στην διαδικασία ανάπτυξης της ανάγνωσης, στην πρώτη και τη Δευτέρα τάξη, η επιρροή της από έξω προς τα μέσα περιοχής έχει εξασθενήσει και έχει γίνει έμμεση*». Κατά την άποψή τους, οι ισχυροί, άμεσοι παράγοντες της επιτυχημένης ανάπτυξης της ανάγνωσης κατά τον παιδικό σταθμό είναι φωνολογικοί και αλφαβητικοί.<sup>652</sup>

Επιπλέον, τα συμπεράσματα από τους Storch και Whitehurst, το 2000, αποκάλυψαν ότι η άμεση σχέση μεταξύ των γλωσσικών δεξιοτήτων του προφορικού λόγου, συμπεριλαμβανομένου του λεξιλογίου και της αποκωδικοποίησης, εξαφανίστηκε μετά από τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Οι συγκεκριμένες, όμως, δεξιότητες του προφορικού λόγου, συμπεριλαμβανομένου του λεξιλογίου και της αποκωδικοποίησης λέξης, εξαφανίστηκαν μετά από την προσχολική ηλικία αλλά

---

<sup>650</sup> Shankweiler et al. (1999).

<sup>651</sup> Whitehurst – Lonigan (1998), Whitehurst – Lonigan (2001).

<sup>652</sup> Βλ. Dickinson et al. (2003).

επανεμφανίστηκαν στην κατανόηση ανάγνωσης στην τρίτη και στην τέταρτη τάξη. Υπήρξαν ακόμη, δεδομένα που αποδείκνυαν τη σύνδεση της προσχολικής γλώσσας με την πρόωμη ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης κατά την ανάγνωση.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε για να εξετάσει το ρόλο της γλώσσας στην πρόωμη ανάγνωση, βρέθηκε ότι οι καθολικές γλωσσικές δεξιότητες πριν από τη φοίτηση του παιδιού στο Δημοτικό, αποτελούσαν προγνωστικό κριτήριο για την αναγνωστική του ικανότητα κατά τη διάρκεια μετάβασής του στην επόμενη τάξη.<sup>653</sup>

#### **4.4.3 Η σχέση του προφορικού και γραπτού Λόγου στο Δημοτικό σχολείο**

Τα ελλείμματα στο γραπτό λόγο αποτελούν φυσική συνέχεια και συνέπεια ελλειμμάτων στον προφορικό λόγο.<sup>654</sup> Η δυσλεξία, παραδείγματος χάρη, είναι πιθανόν ότι συνιστά το σημείο επαφής των ελλειμμάτων στην επιφανειακή ή και βαθύτερη δομή του προφορικού λόγου με τον γραπτό λόγο. Τα ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα και στη φωνολογική επεξεργασία επηρεάζουν σημαντικά την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής.

Ουσιαστικά, ο ζωτικός ρόλος των φωνολογικών δεξιοτήτων στην κατάκτηση της ανάγνωσης συνθέτει ένα σημαντικό μέρος του θεωρητικού πλαισίου το οποίο καταδεικνύει ότι οι δυσλεξικοί αναγνώστες παρουσιάζουν φωνολογικά ελλείμματα.<sup>655</sup> Τα ελλείμματα αυτά παρουσιάζονται στη φωνολογική ενημερότητα<sup>656</sup> και στη φωνολογική επεξεργασία.<sup>657</sup> Έτσι, οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν δυσκολίες στη λεκτική βραχύχρονη μνήμη<sup>658</sup> και στην επανάληψη ψευδολέξεων.<sup>659</sup>

Η σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής είναι δεδομένη. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας κατά την προσχολική ηλικία διευκολύνει την κατάκτηση της ανάγνωσης, η δε επίδοση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στις δοκιμασίες

---

<sup>653</sup> Dickinson et al. (2003).

<sup>654</sup> Gallagher et al. (2000).

<sup>655</sup> Goswami et al. (1990)· Brady et al. (1991)· Share (1995).

<sup>656</sup> Swan et al. (1997).

<sup>657</sup> Snowling (1995).

<sup>658</sup> Shankweiler et al. (1986).

<sup>659</sup> Snowling et al. (1986).

φωνολογικής ενημερότητας αποτελεί κριτήριο στενά συνδεδεμένο με την κατάκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων<sup>660</sup> (Bradley et al. 1983).

Ωστόσο, δεν ισχύει για την ελληνική γλώσσα ό,τι για την αγγλική, όπως το στάδιο ενδοσυλλαβικής κατάτμησης σε αρχή συλλαβής και ρίμας (onset/rime). Και αυτό γιατί «τα δεδομένα των ελληνικών ερευνών συγκλίνουν προς τα δεδομένα ερευνών σε γλώσσες με ρηχό-διαφανές-ορθογραφικό σύστημα. Η ανάγνωση των λέξεων, για παράδειγμα, στο φινλανδικό/ισπανικό και ελληνικό ορθογραφικό σύστημα είναι απλή γιατί βασίζεται στη φωνολογική μετάφραση της ορθογραφικής δομής σύμφωνα με τους κανόνες της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας κάτι που δεν συμβαίνει στο αγγλικό ορθογραφικό σύστημα όσον αφορά τη συλλαβική δομή και το βάθος της ορθογραφίας».<sup>661</sup>

Οι δραστηριότητες για την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας θα πρέπει να ενταχθούν στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, γιατί η ικανότητα του μαθητή να σκέφτεται για τη λέξη που ακούει (η ανάπτυξη των μεταφωνολογικών του δεξιοτήτων), συνδέεται στενά με την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Θα πρέπει όμως να ληφθεί υπ' όψιν ότι.<sup>662</sup>

- η εξέλιξη της φωνολογικής ενημερότητας «προχωρεί» από τη συνειδητοποίηση μεγαλύτερων προς τη συνειδητοποίηση μικρότερων μονάδων λ.χ. από τη συλλαβή προς το φώνημα,
- η εξελικτική πορεία της φωνολογικής ενημερότητας εξαρτάται από τα κριτήρια αξιολόγησης της και από τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η δραστηριότητα,
- η επίδοση των μαθητών στις δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας εξαρτάται από τις γνωστικές προϋποθέσεις που θέτουν οι δραστηριότητες αυτές (λ.χ. επιβάρυνση ακουστικής μνήμης),
- η φωνολογική ενημερότητα αφορά διαφορετικά επίπεδα λ.χ. ρίμα/συλλαβή/φώνημα,
- η φωνολογική ενημερότητα αφορά διαφορετικές θέσεις στο επίπεδο της λέξης λ.χ. αρχική συλλαβή/τελική συλλαβή ή φώνημα στην αρχή της συλλαβής στην αρχή της λέξης/φώνημα στην αρχή της συλλαβής μέσα στη λέξη/φώνημα στην αρχή της

---

<sup>660</sup> Bradley et al. (1983).

<sup>661</sup> Γιαννετοπούλου (2003).

<sup>662</sup> Αυτόθι.

συλλαβής στο τέλος της λέξης/φώνημα στο τέλος της συλλαβής στο τέλος της λέξης,

- οι δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας αφορούν δεξιότητες εύρεσης/χειρισμού/κατάτμησης/συγκερασμού/απομόνωσης κ.ά. στο επίπεδο ρίμα/συλλαβή/φώνημα σε συνάρτηση με την θέση στην οποία η συλλαβή/το φώνημα βρίσκεται στη λέξη.

Οι διαταραχές της κατανόησης ή και της έκφρασης του λόγου εμφανίζονται στη βιβλιογραφία με ποικίλλη ορολογία η οποία επιτείνει την ήδη υπάρχουσα σύγχυση. Επηρεάζουν δε την κατάκτηση του προφορικού λόγου από την αρχή της ζωής του παιδιού και, βέβαια, την επικοινωνιακή του επάρκεια καθώς και την συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη. Καλύπτουν, επίσης, ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών ελλειμμάτων που δεν παρουσιάζονται με την ίδια ένταση ούτε με την ίδια ακριβώς συχνότητα και συμπτωματολογία σε κάθε παιδί.

Η εικόνα της διαταραχής μπορεί να αλλάζει καθώς το παιδί μεγαλώνει αλλά τα ελλείμματα παραμένουν. Η φωνολογική οργάνωση της ομιλίας του παιδιού (η «καθαρότητα» της ομιλίας) μπορεί να βελτιωθεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε το παιδί να είναι πλέον άμεσα κατανοητό αν και πολλές φορές εξακολουθεί να δυσκολεύεται στις πολυσύλλαβες λέξεις ή σε λέξεις με χαμηλή συχνότητα εμφάνισης. Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο και με τα ελλείμματα στους υπόλοιπους τομείς (στη βαθύτερη δομή).

Ενδεικτικά, ελλείμματα παρουσιάζονται στο(ν) / στη(ν):

- φωνολογική οργάνωση
- φωνολογική επίγνωση
- λεξιλόγιο/ανάκληση λέξεων/εύρεση λέξεων
- διατύπωση προτάσεων – λιτές προτάσεις με απλή δομή
- σημασιολογικές σχέσεις και αποχρώσεις
- συγκριτικές σχέσεις
- επεξεργασία σύνθετων οδηγιών
- χωροχρονικό προσανατολισμό
- ερμηνεία παρα-γλωσσικών (λ.χ. προσωδία) ή εξω-γλωσσικών στοιχείων (λ.χ. συναισθήματα)
- αφηγηματικό ειρμό και αφηγηματική συνοχή
- γενικά, στη σύλληψη – ανάλυση του ευρύτερου πλαισίου το οποίο, για να αποτελέσει αντικείμενο έκφρασης, κωδικοποίησης/κατανόησης και

αποκωδικοποίησης, χρειάζεται τη συνδρομή φωνολογικών, μορφοσυντακτικών και σημασιολογικών δεξιοτήτων.

Πιθανές ενδείξεις για την ύπαρξη ειδικής γλωσσικής διαταραχής κατά την προσχολική ηλικία – η οποία θα αναδυθεί ως δυσκολία στον γραπτό λόγο – είναι:

- η ελλιπής φωνολογική οργάνωση
- το φτωχό λεξιλόγιο (κυρίως συγκεκριμένα ουσιαστικά, λίγα επίθετα – συνήθως υψηλής συχνότητας εμφάνισης λ.χ. «καλός», λίγα ρήματα – συνήθως υψηλής συχνότητας εμφάνισης και σημασιολογικά υπο-προσδιορισμένα λ.χ. «κάνω...» σε αντικατάσταση της λέξης που το παιδί δεν μπορεί να ανακαλέσει. Σύμφωνα με τον Foucault<sup>663</sup>, «το κατώφλι της γλώσσας βρίσκεται εκεί όπου κάνει την εμφάνισή του το ρήμα»
- η δυσκολία επανάληψης ψευδολέξεων<sup>664</sup>
- η λιτή/φτωχή αφήγηση<sup>665</sup> αλλά και η φαινομενικά «πλούσια» αφήγηση της οποίας η αφηγηματική δομή δεν αποτελεί μια «κατανοητή ολότητα που ρυθμίζει μια διαδοχή γεγονότων».<sup>666</sup> Σε αυτήν την περίπτωση, το χωρο-χρονικό πλαίσιο της αφήγησης αλλοιώνεται, όπως και η σειρά των αφηγούμενων συμβάντων. Ορισμένες φορές το παιδί παραθέτει συμβάντα από δυο διαφορετικές ιστορίες στο ίδιο αφηγηματικό πλαίσιο λ.χ. από δυο παραμύθια. Αυτό γίνεται καλύτερα κατανοητό, όταν ο ακροατής δεν γνωρίζει την ιστορία που αφηγείται το παιδί. Δεν είναι σίγουρος για το τι συμβαίνει, που, τότε και με ποια σειρά.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ανάγνωση λέξεων στη γλώσσα μας είναι «απλή», γιατί το ορθογραφικό μας σύστημα είναι ρηχό/διάφανο. Σε γενικές γραμμές, γράφουμε αυτό που λέμε και διαβάζουμε αυτό που βλέπουμε. Η γραφο-φωνημική αντιστοιχία είναι πιο απλή απ' ότι σε άλλες γλώσσες. Ένα παιδί που δυσκολεύεται στην ανάγνωση/γραφή λέξεων θα παρουσιάσει, λογικά, βελτίωση όταν τομείς, όπως η φωνολογική οργάνωση της ομιλίας του ή η φωνολογική ενημερότητα, αποτελέσουν αντικείμενο θεραπευτικής παρέμβασης.

Η ανάγνωση κειμένου αποτελεί διαφορετική δραστηριότητα, γιατί υπεισέρχεται ο παράγοντας κατανόησης του νοήματος του κειμένου («δυσκολεύεται να μάθει τα θεωρητικά μαθήματα») αλλά και η αποκωδικοποίηση των σημασιολογικών σχέσεων που κωδικοποιούνται μέσω των μορφοσυντακτικών δομών της γλώσσας. Ίσως, η

---

<sup>663</sup> Foucault (1993).

<sup>664</sup> Conti-Ramsden et al. (2003).

<sup>665</sup> Bishop et al. (2004).

<sup>666</sup> Ricoeur (1993), σ. 94.

κοπιώδης ανάγνωση να δηλώνει αδυναμία φωνολογικής αποκωδικοποίησης των γραφημάτων που συνθέτουν τη λέξη αλλά και αδυναμία αποκωδικοποίησης του νοήματος που μεταφέρουν τα μορφήματα και η διάταξη των λέξεων, θέματα που αφορούν τη βαθύτερη δομή του λόγου.

Απουσία κατανόησης του νοήματος δηλώνει, επίσης, και η απουσία προσωδιακής καμπύλης, που συνοδεύει την κοπιώδη ανάγνωση, καθώς και η απουσία δήλωσης των σημείων στίξης μέσω αυτής. Στην κλινική πράξη, πολλά παιδιά με δυσκολία στον προφορικό/γραπτό λόγο έχουν δυσκολία να διακρίνουν ακουστικά την προσωδιακή καμπύλη που δηλώνει «τελεία», «ερωτηματικό» ή «θαυμαστικό» - χωρίς να χρειάζεται να αναγνωρίσουν τα συμβατικά σημεία στίξης.

Όσον αφορά τη γραφή, σε επίπεδο λέξης, τα παιδιά τείνουν να «ξεχνούν γράμματα» ή συλλαβές, ανάλογα και με το μέγεθος της λέξης και την φωνοτακτική της δομή. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα, η οποία επιτείνεται από την πρόωρη, πολλές φορές, εισαγωγή των «γραμμάτων» στο νηπιαγωγείο από υπερβάλλοντα ζήλο κατά την οποία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διδάσκονται τα γράμματα με το όνομά τους και όχι με τον ήχο που κάνουν. Ο χώρος του νηπιαγωγείου συμβάλλει σημαντικά στην προετοιμασία του παιδιού για το σχολείο αλλά έχει σοβαρότερα πράγματα να κάνει (λ.χ. αφηγηματικός λόγος, φωνολογική ενημερότητα, προγραφικές ασκήσεις) από το να διδάξει στα παιδιά τα γράμματα. Αυτό είναι δουλειά του σχολείου.<sup>667</sup>

Σε γενικές γραμμές, θα πρέπει να εστιάζει κανείς την προσοχή του στα διακριτικά γνωρίσματα των φωνημάτων όπως τόπος Άρθρωσης, τρόπος Άρθρωσης, άηχο/ηχηρό όσον αφορά τα λάθη που κάνει ένας μαθητής όταν διαβάζει/γράφει: λ.χ. «φ» γίνεται «β» (το άηχο μετατρέπεται σε ηχηρό), «κ» γίνεται «τ» (επηρεάζεται ο τόπος Άρθρωσης, το ουρανικό γίνεται φατνιακό, διαδικασία εμπροσθοποίησης), «φ» γίνεται «π» (επηρεάζεται ο τρόπος Άρθρωσης, το εξακολουθητικό ή τριβόμενο γίνεται εκρηκτικό ή στιγμιαίο). Τα λάθη των παιδιών είναι συστηματικά, όχι τυχαία.<sup>668</sup>

Τα διακριτικά γνωρίσματα των φωνημάτων μας παρέχουν τη δυνατότητα να δούμε ποιος είναι ο «κανόνας» που ακολουθεί ο μαθητής, για να κάνει λάθος. Αυτή η προσέγγιση διευκολύνει την παρέμβαση, γιατί μας επιτρέπει να ενισχύσουμε τις

<sup>667</sup> Masterson – Hazan – Wijayatilake (1999).

<sup>668</sup> Amitay – Ahissar – Nelken (2002).



αντιθέσεις εκείνες που χρειάζεται το σύστημα του μαθητή για να λειτουργήσει σωστά όσον αφορά τη φωνολογική του οργάνωση και, κατ' επέκταση, τη γραφο-φωνημική αντιστοιχία.<sup>669</sup>

Σε επίπεδο πρότασης και κειμένου τα προαναφερθέντα λάθη παραμένουν αλλά προστίθεται και η δυσκολία διαχωρισμού των λέξεων, η παράλειψη συλλαβών/λέξεων, η δυσκολία γραφής μιας απλής πρότασης ή ενός μικρού κειμένου στο χαρτί. Επειδή η ομιλία αποτελεί μια συνεχή ροή ήχων τα παιδιά, δεν ξέρουν πόσες και ποιες λέξεις πρέπει να γράψουν. Η ομιλία είναι κάτι το οποίο συμπίπτει σε ένα σημείο μπροστά από το στόμα. Αντίθετα, η γραφή, η οποία οπτικοποιεί αυτό που ο μαθητής λέει, κινείται/προσανατολίζεται από αριστερά προς τα δεξιά/από πάνω προς τα κάτω και αφήνει ορατά κενά ανάμεσα στα γραπτά αποτυπώματα των λέξεων που δεν φαίνονται όταν τις λέμε. Άλλος είναι ο χώρος του προφορικού λόγου και άλλος του γραπτού.

Η δυσκολία γραφής μιας πρότασης ή ενός κειμένου ίσως αντανακλά μια δυσκολία στη διατύπωση των σχέσεων μέσω των μορφοσυντακτικών δομών της γλώσσας, σχέσεων που σκοπό έχουν να δηλώσουν ό,τι ο μαθητής βλέπει γύρω του, μια ιστορία που διαβάζει ή ακούει. Πολλές φορές, η βελτίωση της αφηγηματικής δομής του προφορικού λόγου έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση του γραπτού κειμένου.<sup>670</sup>

#### **4.4.3.1 Η αξιολόγηση γλωσσικών Διαταραχών του γραπτού Λόγου**

Αφορά στη λειτουργική εκτίμηση των γλωσσικών και μεταγλωσσικών ικανοτήτων και των δύο όψεων του λόγου – προφορικού και γραπτού – καθώς και γνωστικών και μεταγνωστικών στοιχείων του περιεχομένου του λόγου, μέσω άτυπης δομημένης αξιολόγησης.

Ελέγχονται η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση καθώς και άλλες πτυχές της φωνούμενης ανάγνωσης κειμένου:

- **αποκωδικοποίηση:** ελέγχεται η φύση των δυσκολιών. Επισημαίνεται, ανάλογα με την ηλικία, το αναγνωστικό στάδιο<sup>671</sup> και οι τύποι λαθών: τα φωνολογικά

<sup>669</sup> Ramus – Rosen – Dakin – Day – Catellote – White et al. (2003).

<sup>670</sup> Rosen – Manganari (2001).

<sup>671</sup> Frith (1985)/

λάθη (συμπεριλαμβανομένου και του τονισμού), τα γραφο-φωνημικά, -οπτικού τύπου- λάθη, η παράλειψη λειτουργικών λέξεων, οι μορφολογικές παραποιήσεις λέξεων, οι σημασιολογικές αντικαταστάσεις, οι παραποιήσεις ονομάτων. Επίσης, παρατηρείται, αν συστηματικά δυσκολεύεται στην ανάγνωση των λέξεων που εμφανίζονται συχνά στο κείμενο, καθώς και στην ικανότητα γλωσσικής προβλεψιμότητας.

- **ανάγνωση ψευδολέξεων:** με απλή και πιο σύνθετη φωνοτακτική (συλλαβική) δομή. Στη σιωπηρή ανάγνωση ελέγχεται, επίσης, η κατανόηση και έμμεσα η ταχύτητα.
- **άλλες πτυχές της ανάγνωσης:** ροή, ρυθμός, επιτονισμός (προσωδειακά στοιχεία του λόγου).

Σε περίπτωση που το παιδί δεν έχει αποκτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης, ελέγχεται η γραφοφωνημική αντιστοιχία μέσω αναγνώρισης γραμμάτων σε επίπεδο μεμονωμένου φωνήματος, και εάν είναι δυνατόν, η αποκωδικοποίηση σε επίπεδο συλλαβής και λέξης.

- **κατανόηση**

αφορά:

- α.** στη μορφοσυντακτική, σημασιολογική και πραγματολογική πρόσληψη
    - τη δείξη:<sup>672</sup> επισημαίνει τα πρόσωπα που παίρνουν μέρος στη συγκεκριμένη ιστορία, τον χώρο στον οποίο συμβαίνουν τα γεγονότα, και το χρόνο κατά τον οποίο αυτά συμβαίνουν
    - τις δράσεις των υποκειμένων: τι ακριβώς συνέβη, ποιος έκανε τι (κατανόηση παθητικής φωνής, σύνταξης καθ' υπόταξη κ.ά.)
    - τη δεικτικότητα: εκφέρει γνώμη για τη λογικότητα του περιεχομένου, τις συνθήκες αλήθειας κ. ά.
  - την αναφορά: επισημαίνει τον συσχετιστικό ρόλο των αντωνυμιών που υπάρχουν στις προτάσεις και φράσεις του κειμένου, διευκρινίζει συσχετισμούς γενικού με ειδικό κ.ά.
  - σε επίπεδο περικειμένου απαντά σε ερωτήσεις σχετικές με: την ικανότητα να πραγματοποιήσει υποθέσεις, να εξάγει συμπερασματικά κ.ά.
- β.** το λεξιλόγιο πρόσληψης: εξετάζονται οι σημασίες των λέξεων και ενδεικτικά το εύρος των σημασιολογικών πεδίων των λέξεων

---

<sup>672</sup> Σχετικά με τους όρους 'δείξη', 'δεικτικότητα' και 'αναφορά' βλ. Μπαμπινιώτης (1985).

- **λεκτική παραγωγική (εκφραστική) ικανότητα στην απόδοση του νοήματος** αφορά:

α) στην αναλυτική αλλά και στη συνοπτική απόδοση του νοήματος

β) στη συνοχή και συνεκτικότητα του νοήματος του κειμένου

*Παραγωγή γραπτού λόγου*

Ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή προτείνεται:

- **γραπτή αφήγηση κατ' απαίτηση**, μιας ιστορίας την οποία βλέπει σε εικόνες. Εάν το παιδί δεν είναι σε θέση να αφηγηθεί γραπτά, τότε περιοριζόμαστε μόνο στην κατ' υπαγόρευση γραφή φωνημάτων, απλών συλλαβών (ΣΦ), σύνθετων (ΣΣΦ ΣΣΣΦ) και κλειστών (ΦΣ) συλλαβών, καθώς και ψευδολέξεων με απλή και σύνθετη φωνοτακτική δομή. Επιχειρούμε, εάν είναι δυνατόν, και την υπαγόρευση μικρών προτάσεων.
- **γραπτή αυθόρμητη αφήγηση**, για παράδειγμα, μιας εμπειρίας του, ή μιας επίσκεψης σε μουσείο, σε ζωολογικό κήπο κ.ά.

- **Ορθογραφία:**

Αξιολογείται η φύση των λαθών σε δύο επίπεδα:

1) ορθογραφικά (λάθη σχετικά με την ορθή αντιστοίχιση γραφήματος-φωνήματος)

2) ορθογραφικά (μορφολογικού και λεξιματικού τύπου λάθη

- Γραφοκινητική δεξιότητα – οπτικοχωρική οργάνωση της γραφής – αυτονομία των λέξεων
- Οπτική αντίληψη και μνήμη – Προσανατολισμός στο χώρο – Πλευρίωση
- Άλλες παράμετροι που διερευνώνται κατά τη διάρκεια της γραπτής παραγωγής.

Παρατηρούμε τους ρυθμούς του μαθητή και διαφοροποιούμε τις αιτίες του φαινομένου της αργής ταχύτητας. Αυτή μπορεί να οφείλεται στους εξής παράγοντες:

α) σε γραφοκινητική δυσχέρεια που αφορά οπτικο-κινητικό συντονισμό, ή ιδιαιτερότητα του παιδιού (γενικότερα αργοί ρυθμοί, τρόπος κρατήματος του μολυβιού κ.ά.)

β) σε δυσκολία οργάνωσης του λόγου (δυσκολίες να μεταφράσει τις ιδέες του σε λόγο)

γ) σε δυσκολία στην κατασκευή της πρότασης

δ) σε δισταγμό για την ορθογραφία μιας λέξης

ε) σε εύκολη διάσπαση προσοχής

στ) σε έλλειψη «διαθεσιμότητας»

Παρατηρούμε, επίσης, εάν ο μαθητής έχει εκδηλώσεις άγχους κατά τη διάρκεια της γραφής.

Αντίθετα, υπάρχουν και οι μαθητές με παρορμητική γραφή που έχουν γρήγορους ρυθμούς, αλλά, συχνά, δεν ολοκληρώνουν τις ιδέες τους ή και τις λέξεις.

Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων του προφορικού και γραπτού λόγου θα πρέπει να είναι ευέλικτη ως προς τη διαδικασία και το σύνολο των δοκιμασιών.<sup>673</sup>

Σε ότι αφορά τη διαδικασία, αυτή εξαρτάται από τη γενική κατάσταση του παιδιού. Ο λογοπεδικός πρέπει να είναι σε θέση να κρίνει για τον τρόπο και τη σειρά που θα ακολουθήσει στην αξιολόγηση ανάλογα με την περίπτωση του κάθε μαθητή. Υπάρχουν μαθητές που χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αισθανθούν πιο οικεία, όπως, επίσης, και μαθητές που βιώνουν ιδιαίτερα τραυματικά το γεγονός της γραφής. Σε αυτές τις περιπτώσεις, αφήνουμε την εξέταση της παραγωγής γραπτού λόγου για τη στιγμή που θα αισθανθεί καλύτερα και θα συναινέσει. Το ίδιο ισχύει, εάν σε κάποιο τομέα, λόγω της μεγάλης δυσκολίας του εκδηλώνει ιδιαίτερο άγχος ή δυσφορία, μπορούμε να ασχοληθούμε με κάποιον άλλο τομέα της αξιολόγησης και να επανέλθουμε μian άλλη στιγμή. Επίσης, σε ότι αφορά τους τομείς των δοκιμασιών που αποτελούν τη βεντάλια της αξιολόγησης, εκτός από κάποιες παραμέτρους που είναι σταθερές, η ίδια η αξιολόγηση προσανατολίζεται και επεκτείνεται ανάλογα με τη συμπτωματολογία των ελλειμμάτων και των λαθών των μαθητών.<sup>674</sup>

Στην περίπτωση που διαπιστώνουμε ότι ο μαθητής διαβάζει σωστά, χωρίς να κάνει λάθη, αλλά δεν κατανοεί το κείμενο που διαβάζει, θα πρέπει να σκεφτούμε ότι η περίσταση απαιτεί να εμβαθύνουμε στη διεύρυνση σχετικά με την μορφοσυντακτική πρόσληψη και το λεξιλόγιο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δεν θα ασχοληθούμε με τις δοκιμασίες φωνολογικών και μεταφωνολογικών ικανοτήτων, που δεν έχουν καμία λειτουργία στη συγκεκριμένη περίπτωση, παρά μόνο εάν διαπιστώσουμε τέτοιου τύπου προβλήματα στη γραφή. Στην αξιολόγηση, ο δάσκαλος, πρέπει να είναι σε θέση, επίσης, να κρίνει αν οι δυσκολίες του παιδιού είναι πρωτογενείς δυσκολίες του λόγου, ή αν είναι συνέπεια άλλων παραγόντων, όπως, για παράδειγμα, η ελλειμματική προσοχή και συγκέντρωση, η άμεση μνήμη (μνήμη εργασίας), οπότε, εκ νέου θα πρέπει να διαφοροποιήσει την αξιολόγηση.<sup>675</sup>

---

<sup>673</sup> Γσουκαλά (2007).

<sup>674</sup> Πόρποδας (2000).

<sup>675</sup> Comité (2006).

## 4.5 Η συμβολή του προφορικού Λόγου στην ανίχνευση των Μαθησιακών Δυσκολιών

### 4.5.1 Μαθητές με Δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια διαρκώς αυξανόμενη και καθημερινά ορατή κατηγορία των Ειδικών Αναγκών. Σύμφωνα με πρόσφατα δεδομένα χαρτογράφηση του πληθυσμού της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, τουλάχιστον 50% των μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης έχουν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών.<sup>676</sup> Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών των μαθητών αντιμετωπίζει σοβαρές γλωσσικές δυσκολίες, που αφορούν στο γραπτό<sup>677</sup>, αλλά και στον προφορικό λόγο.<sup>678</sup>

Το βασικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην επεξεργασία του γραπτού λόγου είναι η δυσκολία στην *ανάγνωση*<sup>679</sup>, γεγονός που επιβεβαιώνεται από το μεγάλο αριθμό μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (80%) που παρουσιάζουν προβλήματα στην ανάγνωση.<sup>680</sup> Τα προβλήματα αυτά εντοπίζονται τόσο στην αποκωδικοποίηση και την ευχέρεια στην ανάγνωση, όσο και στην αναγνωστική κατανόηση.<sup>681</sup>

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολία στην αποκωδικοποίηση καθώς παρουσιάζουν αδυναμία στην εύρεση του συσχετισμού μεταξύ των γραμμάτων και των φωνημάτων, στη σειροθέτηση των γραμμάτων, στην ανάγνωση λέξεων καθώς και στην ανάγνωση ενός κειμένου. Η μεγαλύτερη δυσκολία όμως παρουσιάζεται στην αποκωδικοποίηση πολυσύλλαβων λέξεων<sup>682</sup>, που συχνά παρατηρείται ως παράλειψη των προθέσεων ή αγνόηση συλλαβών της λέξης κατά την ανάγνωση.<sup>683</sup>

Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζει αδυναμία στην ταχύτητα αποκωδικοποίησης των λέξεων (ευχέρεια), χαρακτηριστικό που εμφανίζεται σε όλες τις γλώσσες και ηλικίες των μαθητών με

---

<sup>676</sup> Παντελιάδου (2004).

<sup>677</sup> Kavale – Forness (2000), Παντελιάδου (2004).

<sup>678</sup> Snowling (2000), Lyon, Shaywitz 2003

<sup>679</sup> Lyon (1996)· Siegel (2003).

<sup>680</sup> Gersten – Fuchs – Williams – Baker (2001)· Joseph (2002).

<sup>681</sup> Archer – Gleason – Vachon (2003).

<sup>682</sup> Perfetti (1986).

<sup>683</sup> Archer et al. (2003).

Μαθησιακές Δυσκολίες.<sup>684</sup> Εκτός από τα σημαντικά προβλήματα στην αποκωδικοποίηση και στην ευχέρεια οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμία και στην αναγνωστική κατανόηση. Δυσκολεύονται να εντοπίσουν τις βασικές πληροφορίες του κειμένου, να αναγνωρίσουν τη δομή και την οργάνωσή του, ή να επισημάνουν την κεντρική ιδέα του.<sup>685</sup>

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζονται επίσης στην *παραγωγή του γραπτού λόγου* που μπορεί να αφορούν τόσο στις γραφοκινητικές δεξιότητες των μαθητών και στη δημιουργική τους έκφραση, όσο και στην ορθογραφία.<sup>686</sup> Η γραφή με το χέρι είναι προβληματική και αργή<sup>687</sup>, ενώ η συνολική εικόνα του γραπτού κειμένου δεν είναι ευανάγνωστη, αποτέλεσμα που προκύπτει από τις ελλειπείς γραφοκινητικές δεξιότητες.<sup>688</sup> Σχετικά με τη δημιουργική τους έκφραση φαίνεται να υστερούν σημαντικά, καθώς τα κείμενα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, συνήθως, δεν είναι ικανοποιητικά σε μέγεθος, ούτε πλήρη σε περιεχόμενο, παρουσιάζουν λάθη ορθογραφίας και στίξης, ενώ είναι εμφανής η περιορισμένη τους οργάνωση.<sup>689</sup>

Άλλα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου τους είναι το φτωχό λεξιλόγιο, η ελλιπής προτασιακή συντακτική δομή, και ο περιορισμένος έλεγχος του γραπτού τους σε ό,τι αφορά στην εξέλιξη της συγγραφής αλλά και στα ορθογραφικά λάθη. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή δεν ακολουθούν πιστά τα στάδια της γραφής, δηλαδή το σχεδιασμό, την καταγραφή, την επανεξέταση και την επιμέλεια ενός κειμένου.<sup>690</sup> Τέλος, από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα είναι η Δυσορθογραφία.<sup>691</sup>

Η εμφάνιση δυσκολιών στο γραπτό λόγο έχει συνδεθεί ερευνητικά και θεωρητικά με την ύπαρξη προβλημάτων στον προφορικό λόγο των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, γεγονός που αποδεικνύει ότι υπάρχει κοινή δομική βάση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου<sup>692</sup>. Συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί η ύπαρξη

---

<sup>684</sup> Wolf – Miller – Donnelly (2000), Siegel (2003).

<sup>685</sup> Antoniou (2006), Deshler – Ellis – Lenz (1996) Παντελιάδου (2000).

<sup>686</sup> Αντωνίου (υπό δημοσίευση) Παντελιάδου (2000).

<sup>687</sup> Miller-Shaul (2005).

<sup>688</sup> Graham – Harris (2002).

<sup>689</sup> Troia (2006).

<sup>690</sup> Αντωνίου (υπό δημοσίευση) Παντελιάδου (2000) Troia (2006).

<sup>691</sup> Kotoulas – Padelidu (2000) Πόρποδας (1989) Πόρποδας (1992) Ζακεστίδου – Μάνιου-Βακάλη (1987) Παντελιάδου (2004).

<sup>692</sup> Nathan – Stackhouse – Goulandris – Snowling (2004) Catts – Fey – Tomblin – Zhng (2002), Sawyer (2006).

σχέσης μεταξύ αποκωδικοποίησης και φωνηματικής επίγνωσης<sup>693</sup> ή γενικότερα της ανάγνωσης και των δεξιοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας.<sup>694</sup>

Έχουν, επίσης, αναφερθεί ως χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης<sup>695</sup>, φωνολογικής μνήμης<sup>696</sup>, καθώς και φωνολογικής ανάκλησης ονομάτων.<sup>697</sup> Δεν είναι, όμως, μόνο η φωνολογική επεξεργασία (φωνολογική επίγνωση και μνήμη) που επηρεάζει την ικανότητα χειρισμού του γραπτού λόγου των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά και οι διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες, όπως η παραγωγή (π.χ. λεξιλόγιο) και η κατανόηση του προφορικού λόγου (πρόσληψη).<sup>698</sup> Συγκεκριμένα, η ικανότητα χειρισμού της σύνταξης στον προφορικό λόγο (παραγωγή προφορικού λόγου) θεωρείται ότι συνδέεται με την αναγνωστική επίδοση<sup>699</sup>, εύρημα σύμφωνο με τον ισχυρισμό των Bishop και Adams<sup>700</sup> ότι η επίγνωση της σύνταξης είναι ισχυρός προβλεπτικός δείκτης των αναγνωστικών δυσκολιών.

Παράλληλα, ο ρόλος της επίγνωσης της μορφολογίας στην αναγνωστική επίδοση έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά<sup>701</sup> και ερμηνευθεί είτε με βάση τη δυνατότητα που παρέχει στη διερεύνηση του λεξιλογίου<sup>702</sup>, είτε με βάση τη συμμετοχή της στην ορθογραφία<sup>703</sup>, είτε ως βασική βοήθεια στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων<sup>704</sup>. Έχει αναδειχθεί ότι ιδιαίτερα μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας με Μαθησιακές Δυσκολίες ή δυσλεξία, αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα με τη μάθηση της μορφολογίας<sup>705</sup> και κάνουν πολλά λάθη μορφολογίας κατά την προφορική τους έκφραση.<sup>706</sup>

Όσον αφορά στο σημασιολογικό μέρος του λόγου (πρόσληψη προφορικού λόγου), υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες, κυρίως, στην κατανόηση.<sup>707</sup> Αυτοί οι μαθητές, με βάση τις σύγχρονες έρευνες

---

<sup>693</sup> Bowey (2005).

<sup>694</sup> Snowling (2000)· Lyon – Shaywitz (2003).

<sup>695</sup> Torgesen – Wagner – Rashotte (1994)· Torgesen (1996).

<sup>696</sup> Rapala – Brady (1990)· Stone – Brady (1995).

<sup>697</sup> Catts – Fey – Zhang – Tomblin (1999)· Wolf – Bowers – Biddle (2000).

<sup>698</sup> Oakhill – Cain – Bryant (2003).

<sup>699</sup> Demont – Gombert (1996)· Rego – Bryant (1993).

<sup>700</sup> Bishop – Adams (1990).

<sup>701</sup> Deacon – Kirby (2004).

<sup>702</sup> Anglin (1993).

<sup>703</sup> Bear – Invernizzi – Templeton – Johnston (2004).

<sup>704</sup> Berninger – Abbot – Billingsley – Nagy (2001).

<sup>705</sup> Vogel (1983).

<sup>706</sup> Nagy – Bergninger – Abbott (2006).

<sup>707</sup> Stothard – Snowling – Bishop – Chipchase – Kaplan (1998)· Bishop – Adams (1990).

φαίνεται να αντιμετωπίζουν ευρύτερα προβλήματα γλωσσικής επεξεργασίας, συμπεριλαμβανο-μένων των προβλημάτων στη σημασιολογία.<sup>708</sup>

Η σημασία του λεξιλογίου, συγκεκριμένα, γίνεται περισσότερο σαφής μετά την τρίτη τάξη του δημοτικού<sup>709</sup>, ιδιαίτερα για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες<sup>710</sup>, και επηρεάζει είτε την κατανόηση είτε την αποκωδικοποίηση.<sup>711</sup>

Αντίστοιχα, σε μια σειρά ερευνών<sup>712</sup>, που διερευνήθηκε η σχέση της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου και της μορφολογικής επίγνωσης, διαπιστώθηκε πως ακόμα και για τους τυπικούς μαθητές παρουσιάζεται υψηλή συσχέτιση μεταξύ των δύο παραγόντων από την Γ' δημοτικού. Μάλιστα, στην έρευνα των Nagy, Berninger και Abbott<sup>713</sup>, φαίνεται ότι η μορφολογική επίγνωση συμβάλλει σημαντικά στην ορθογραφημένη γραφή για μαθητές που φοιτούν από την 4<sup>η</sup> έως την 9<sup>η</sup> τάξη.

Είναι φανερό ότι τα συστατικά μέρη του προφορικού λόγου, όπως το λεξιλόγιο και η γνώση της σύνταξης και της μορφολογίας, είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας ενώ έχουν καταγραφεί τόσο άμεσοι όσο και έμμεσοι τρόποι αλληλεπίδρασης μεταξύ της επίδοσης στην ανάγνωση και της ανάπτυξης του προφορικού λόγου.<sup>714</sup> Όμως, η σχέση μεταξύ προφορικού λόγου και αναγνωστικής επίδοσης, αν και υποστηρίζεται με σημαντικά ερευνητικά δεδομένα, αφορά μέχρι σήμερα, κυρίως, φωνολογικά βαθιές γλώσσες και μαθητές πρωτοσχολικής ηλικίας.

### **Συμμετέχοντες και διαδικασία.**

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα προβλήματα λεξιλογίου, που εμφανίζονται τόσο στην πρόσληψη όσο και στην παραγωγή του προφορικού λόγου. Τα προβλήματα λεξιλογίου που έχουν καταγραφεί σε μαθητές με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες σε χαμηλότερες τάξεις του δημοτικού<sup>715</sup> ή σε χαμηλούς αναγνώστες στην αρχή του δημοτικού (8 ετών)<sup>716</sup> παραμένουν και στο γυμνάσιο στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, επιβεβαιώνοντας τη σχέση που έχει

---

<sup>708</sup> Nation – Snowling (2004).

<sup>709</sup> Chall – Conard (1991).

<sup>710</sup> Scarborough (2001)· Storch – Whitehurst (2002)· Biemiller (2003)· Cunningham – Stanovich (1997).

<sup>711</sup> Catts – Fey – Zhang – Tomblin (1999).

<sup>712</sup> Bryant – Nunes – Bindman (2000)· Nunes – Bryant – Olsson (2003).

<sup>713</sup> Nagy – Berninger – Abbott (2006).

<sup>714</sup> Bishop – Snowling (2004)· Plaut – McClelland – Seidenberg – Patterson (1996).

<sup>715</sup> Joannis – Manis – Keating – Seidenberg (2000).

<sup>716</sup> Nation – Clarke – Marschal – Durand (2004).



αναφερθεί μεταξύ του λεξιλογίου και της αναγνωστικής επίδοσης σε τυπικούς αναγνώστες 8,5 έως 13 ετών.<sup>717</sup>

Η ανάδειξη αυτής της δυσκολίας σε σχέση με το λεξιλόγιο και της επιμονής της μέχρι την γ' τάξη γυμνασίου, έχει σημαντικές συνέπειες για την υποστήριξη των μαθητών στο σχολείο, στο βαθμό που το προφορικό λεξιλόγιο αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό δείκτη από νωρίς στη σχολική ηλικία για την αναγνωστική κατανόηση στο λύκειο.<sup>718</sup> Ιδιαίτερα στο γυμνάσιο, η επιβάρυνση από φτωχό προφορικό λεξιλόγιο μπορεί να επιδεινώνεται, εφόσον όλο και περισσότερο η κατανόηση του γραπτού λόγου υπερβαίνει το απλό καθημερινό λεξιλόγιο.<sup>719</sup>

Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ των προβλημάτων προφορικού λόγου και των αναγνωστικών προβλημάτων των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, τα προβλήματα στον προφορικό λόγο εξηγούν σημαντικό μέρος των αναγνωστικών προβλημάτων (από 75% έως 42%).

Η σημαντική αυτή σχέση που αναδεικνύεται και παραμένει ισχυρή και στο γυμνάσιο υποστηρίζει την υπόθεση ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, στην προσπάθειά τους να διαβάσουν αποτελεσματικά, εμποδίζονται από τις γλωσσικές τους δυσκολίες<sup>720</sup>, είτε σημασιολογικού περιεχομένου<sup>721</sup>, είτε συντακτικής φύσης<sup>722</sup>, είτε μορφολογίας.<sup>723</sup> Εδώ, θα πρέπει να υπογραμμισθεί η ιδιαίτερη συνδρομή των δυσκολιών που εμφανίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην παραγωγή του προφορικού του λόγου. Η διάκριση αυτή, μας δίνει τη δυνατότητα να εστιάσουμε περισσότερο αποτελεσματικά τόσο τις ερευνητικές όσο και τις διδακτικές μας προσπάθειες.

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει η διαφοροποίηση της σχέσης του προφορικού λόγου με τις δυσκολίες γραφής. Ενώ τα προβλήματα στον προφορικό λόγο εξηγούν πολύ υψηλά ποσοστά των αναγνωστικών προβλημάτων, στην περίπτωση της γραφής, αυτά τα ποσοστά είναι σαφώς χαμηλότερα (υψηλότερη πρόβλεψη 56% και στατιστικά σημαντική μόνο για 4 από τις 7 τάξεις). Αντίστοιχα, αναπτύσσεται και η διεθνής έρευνα με πολύ περιορισμένα δεδομένα για τη σχέση γλωσσικών δυσκολιών και προβλημάτων γραφής, όπου μετά την πρωτοσχολική

---

<sup>717</sup> Nation – Snowling (2004).

<sup>718</sup> Cunningham – Stanovich (1997).

<sup>719</sup> Chall – Conard (1991)· Biemiller (2003).

<sup>720</sup> Storch – Whitehurst (2002).

<sup>721</sup> Nation – Snowling (1998).

<sup>722</sup> Αυτόθι.

<sup>723</sup> Singson – Mahony – Mann (2000)· Nagy – Berninger – Abbott (2006).

ηλικία, τα προβλήματα ορθογραφίας φαίνεται να επηρεάζονται από την επίγνωση της μορφολογίας και, όπως και στα δικά μας δεδομένα, οι σχέσεις αυτές εμφανίζονται στις τάξεις του γυμνασίου.<sup>724</sup>

Η διδασκαλία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, έχει εστιάσει παραδοσιακά στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων γραπτού λόγου και ιδιαίτερα στην αποκωδικοποίηση, υποτιμώντας άλλες διαστάσεις των προβλημάτων των μαθητών. Επιπλέον, στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού και στο γυμνάσιο, η υποστήριξη των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου αμελείται και η έμφαση δίνεται στο γνωστικό περιεχόμενο. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες και κατά συνέπεια δεν έχουν πρόσβαση στο γνωστικό περιεχόμενο, δεν υποστηρίζονται αποτελεσματικά. Δραστηριότητες, όπως η συστηματική καλλιέργεια της προφορικής έκφρασης, η διερεύνηση του λεξιλογίου και η συστηματική προσαρμογή των προφορικών οδηγιών στην τάξη αποτελούν απλά τις βασικές προσαρμογές για την στήριξη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Βέβαια, η προφορική εξέταση, που αποτελεί σχεδόν τον μοναδικό εναλλακτικό τρόπο εξέτασης που προτείνεται για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι ακόμη μια εκπαιδευτική παράμετρος που αξίζει να αξιολογηθεί κάτω από το πρίσμα των εμπειρικών δεδομένων.<sup>725</sup>

#### **4.5.2 Αναπτυξιακές διαφοροποιήσεις ως προς την αναγνωστική ικανότητα**

Ο όρος *Ανάγνωση* παραπέμπει στην ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων μέσω ενός κειμένου. Να μπορεί, δηλαδή, να μετατρέψει τα γραπτά σύμβολα σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση και τη σημασία της λέξης.<sup>726</sup>

Η φωνολογική αναπαράσταση της λέξης, που δημιουργείται κατά την ανάγνωση, είναι σχεδόν ίδια με εκείνη τη λέξη που δημιουργείται κατά τη χρήση του προφορικού λόγου. Θεωρείται ήδη γνωστή στον αναγνώστη. Ο ακροατής ή ομιλητής

---

<sup>724</sup> Nagy et al. (2006).

<sup>725</sup> Παντελιάδου (2004).

<sup>726</sup> Frith (1985).

του προφορικού λόγου χρησιμοποιεί αυτή τη φωνολογική αναπαράσταση, για να εντοπίσει τη σημασία της κάθε λέξης, με τον ίδιο τρόπο θα κατανοήσει και τη σημασία των λέξεων κατά την ανάγνωση.<sup>727</sup>

Μέσα από αυτή τη βασική θεώρηση της ανάγνωσης θα μπορούσαμε να αναφέρουμε και κάποιες προσπάθειες προσδιορισμού της έννοιας. Από μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί από το Ρώσο ψυχολόγο Elkonin<sup>728</sup>, η ανάγνωση είναι μια γνωστική δραστηριότητα κατά την οποία συντελείται η αναδημιουργία της φωνολογικής ταυτότητας μιας λέξης με βάση τη γραπτή αναπαράστασή της. Με το σχηματισμό της φωνολογικής παράστασης της λέξης, γίνεται δυνατή και η πρόσβαση στη σημασία της.

Κατά την ψυχογλωσσική θεώρηση της ανάγνωσης, οι N. Chomsky & M. Halle, υποστηρίζουν ότι *«Οι αναγνώστες, με βάση την ορθογραφική αναπαράσταση του γραπτού λόγου και έχοντας υπόψη τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, κατά την ανάγνωση, μπορούν να παράγουν τις σωστές φωνητικές παραστάσεις με την αξιοποίηση των ίδιων κανόνων που εφαρμόζουν για την κατανόηση και την παραγωγή της ομιλίας»*.<sup>729</sup>

Μια τρίτη προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας της ανάγνωσης, έχει προκύψει από τη μελέτη της παραγωγής και της πρόσληψης του προφορικού λόγου καθώς και από τη διερεύνηση των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Με βάση την προσέγγιση αυτή, η ανάγνωση είναι μια σκόπιμα αποκτώμενη και γλωσσικά εξαρτώμενη δεξιότητα, η οποία βασίζεται στην επίγνωση που έχει ο αναγνώστης, ως ήδη χρήστης του προφορικού λόγου, για ορισμένες πλευρές της πρωτογενούς γλωσσικής δραστηριότητας. Μέσα από αυτή την επίγνωση, κατά την ανάγνωση δραστηριοποιείται η σύνθετη γλωσσική διαδικασία η οποία επιτρέπει στον αναγνώστη να κατανοήσει τη σημασία του μηνύματος που υπάρχει στο γραπτό λόγο.<sup>730</sup>

Η αναγνωστική λειτουργία περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραμμάτων και την κατανόηση του νοήματος των λέξεων και του κειμένου. Πραγματοποίηση της ανάγνωσης θεωρείται όταν ο μαθητής είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να κατανοεί

---

<sup>727</sup> Πόρποδας (2002).

<sup>728</sup> Elkonin (1963), Elkonin (1973).

<sup>729</sup> Chomsky – Halle (1968).

<sup>730</sup> Πόρποδας (2002).

την έννοια των λέξεων και να χρησιμοποιεί τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες για την κατανόηση ενός κειμένου.<sup>731</sup>

Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη γνωστική διαδικασία, η οποία απαιτεί γνωστικές, ακουστικές και κινητικές ικανότητες, ώστε να μπορέσει το άτομο να αναγνωρίσει τα σύμβολα και τις λέξεις, να τα συνδυάσει με τους κατάλληλους ήχους και να προσδώσει σε αυτά έννοιες που προέρχονται από προηγούμενες εμπειρίες του.<sup>732</sup>

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει επιτευχθεί σημαντική πρόοδος στην κατανόηση του πώς διαβάζει και γράφει ένα παιδί. Οι προσεγγίσεις των διαφόρων ερευνητών δεν είναι πάντοτε ταυτόσημες. Μια προσέγγιση η οποία έχει αποτελέσει διαχρονικά βασικό σημείο αναφοράς, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε κλινικό επίπεδο, είναι τα εξελικτικά μοντέλα ανάπτυξης.<sup>733</sup> Τα μοντέλα αυτά θεωρούν ότι η ανάπτυξη της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας είναι μια εξελικτική διαδικασία η οποία περνά από διάφορα στάδια. Σε καθένα από αυτά ο αναπτυσσόμενος αναγνώστης θεωρείται ότι προσεγγίζει τις λέξεις με ποιοτικά διαφορετικές γνωστικές στρατηγικές, οι οποίες «χαρακτηρίζουν» την αναγνωστική συμπεριφορά των περισσότερων αναγνωστών του συγκεκριμένου εξελικτικού σταδίου/ηλικίας. Τα περισσότερα εξελικτικά μοντέλα θεωρούν ότι η διαθεσιμότητα γνωστικών στρατηγικών στα επόμενα στάδια εξαρτάται από την ανάπτυξη προγενέστερων γνωστικών και, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα, άλλων γνωστικών, γλωσσικών και μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών ικανοτήτων και στρατηγικών.

Τα πιο δημοφιλή εξελικτικά μοντέλα είναι αυτά των Marsh και συνεργατών<sup>734</sup>, της Frith<sup>735</sup>, των Seymour και MacGregor<sup>736</sup> και της Jeanne Chall.<sup>737</sup> Ωστόσο, στην παρούσα υποενότητα, για λόγους κυρίως οικονομίας χώρου, θα επιχειρηθεί μια συνοπτική περιγραφή μόνο του εξελικτικού μοντέλου της Frith, αφού αυτό ενσωματώνει τις πιο πολλές βασικές αρχές και τη φιλοσοφία των περισσότερων εξελικτικών μοντέλων ανάγνωσης.

Στο μοντέλο της Frith, η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας πραγματοποιείται σε τρία βασικά εξελικτικά στάδια – το λογογραφικό, το

---

<sup>731</sup> Μεγάρη (1998).

<sup>732</sup> Τάφα (1995).

<sup>733</sup> Frith (1985): Marsh – Friedman – Welch – Desperg (1981): Seymour – MacGregor (1984).

<sup>734</sup> Marsh et al. (1981).

<sup>735</sup> Frith (1985).

<sup>736</sup> Seymour – MacGregor (1984).

<sup>737</sup> Chall (1983).

αλφαβητικό και το ορθογραφικό –, στα οποία, ο εξελισσόμενος αναγνώστης προσεγγίζει (και διαβάζει) τις λέξεις με διαφορετικό τρόπο. Ειδικότερα, στο *λογογραφικό στάδιο* (logographic stage), η στρατηγική που υιοθετούν συνήθως οι Άγγλοι αρχάριοι αναγνώστες, οι οποίοι δεν έχουν ακόμη σαφή γνώση του αλφαβήτου ή των υπολοίπων συμβατικών κανόνων που διέπουν τον γραπτό λόγο, προσαρμόζει στη λογογραφική στρατηγική των Κινέζων αναγνωστών, οι οποίοι προσπαθούν να αναγνωρίσουν τις λέξεις στη βάση των γραφικών στοιχείων των λέξεων τα οποία τραβούν την προσοχή τους. Αυτό σημαίνει ότι οι αναγνώστες του συγκεκριμένου σταδίου αγνοούν τη σειρά των γραμμάτων, μια και δεν έχουν καν τις στοιχειώδεις γνώσεις γι' αυτό, και προσπαθούν να διαβάσουν τις λέξεις που βρίσκονται απέναντί τους εικάζοντάς τις με βάση τα συμφραζόμενα ή άλλες πληροφορίες. Σε περίπτωση που δεν έχουν ξανασυναντήσει τη συγκεκριμένη λέξη και κανείς δεν τους έχει πει πώς «προφέρεται», αρνούνται να τη διαβάσουν.

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι Άγγλοι αρχάριοι αναγνώστες τείνουν να μαντεύουν τις λέξεις είτε από το μήκος που έχουν αυτές ή από κάποια χαρακτηριστικά γράμματα (π.χ. τα *c* που υπάρχουν στο σήμα της Coca-Cola) είτε με βάση τη σημασιολογία τους (π.χ. room-house).<sup>738</sup> Σε αυτό το εξελικτικό στάδιο, τόσο η ανάγνωση όρου και η ορθογραφία περιορίζονται σε σχετικά μικρό αριθμό λέξεων του «οπτικού» λεξιλογίου.

Το επόμενο στάδιο αποκαλείται από τη Frith *αλφαβητικό στάδιο* (alphabetic stage), λόγω της προσπάθειας που κάνει ο αναγνώστης να «αποκωδικοποιήσει» τις λέξεις χρησιμοποιώντας τα γράμματα του αλφαβήτου που μόλις έμαθε. Αυτό σε πρακτικό επίπεδο σημαίνει ότι ο αρχάριος αναγνώστης, αντί να προσπαθεί να διαβάσει τη λέξη ως όλον (όπως έκανε στο προγενέστερο στάδιο), επιχειρεί να τις διαβάσει γράμμα-γράμμα, συλλαβή-συλλαβή, καθώς γνωρίζει πλέον τα γράμματα του αλφαβήτου.

Η όλη διαδικασία είναι, αρχικά, πολύ αργή και κοπιώδης, έως ότου ο αναγνώστης μπορέσει σταδιακά να αυτοματοποιήσει τη χρήση των βασικών αυτών γραφημικών-φωνημικών αντιστοιχιών. Ενώ, λοιπόν, στο προγενέστερο στάδιο η απόκριση του αναγνώστη ήταν άμεση για όσες λέξεις γνώριζε, σε αυτό το στάδιο η ανάγνωση των λέξεων είναι αργή και προσεκτική, χαρακτηρίζεται, όμως, επίσης από

---

<sup>738</sup> Seymour – Edler (1986), σσ. 261-268.

τη σταδιακή αύξηση της ικανότητας του αναγνώστη να διαβάζει με ακρίβεια όλο και περισσότερες άγνωστες λέξεις.

Η Frith θεωρεί την κατάκτηση των βασικών *αλφαβητικών ικανοτήτων* έναν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, δεδομένου ότι αυτή επιτρέπει στους αναπτυσσόμενους αναγνώστες να διαβάσουν τις λέξεις ανεξάρτητα από το γλωσσικό τους περιβάλλον και να επεκτείνουν με αυτό τον τρόπο το «οπτικό» τους λεξιλόγιο.

Καθώς ο αναγνώστης αποκτά μεγαλύτερη εμπειρία στον γραπτό λόγο, αφού δηλαδή, έχει αναλώσει πολλές ώρες στην ανάγνωση των λέξεων, περνά σταδιακά στο *ορθογραφικό στάδιο* (orthographic stage). Σε αυτό, έχοντας πλέον αυτοματοποιήσει τις αλφαβητικές του δεξιότητες, αρχίζει και στηρίζεται όλο και περισσότερο στις ορθογραφικές σχέσεις που διέπουν τις λέξεις. Αυτό γίνεται με τη σταδιακή ανάπτυξη της ικανότητας του αναγνώστη να εντοπίζει τις επαναλαμβανόμενες αλληλουχίες των γραμμάτων στις λέξεις που γράφει, όπως είναι τα κοινά καταληκτικά μορφήματα (π.χ. -ώνω, -ίζω, -εύω, -αίνω), τα διάφορα συμφωνητικά συμπλέγματα κ.λπ. Σε αντίθεση με το αλφαβητικό στάδιο, εδώ η ταχύτητα ανάγνωσης αυξάνεται και πάλι εξαιρετικά (όπως αυτή που παρατηρείται στο λαογραφικό στάδιο), με τη μόνη διαφορά ότι η προσέγγιση σε αυτό το τελευταίο στάδιο βασίζεται στη χρήση σύνθετων γλωσσικών μονάδων (όπως είναι τα μορφήματα και τα συμφωνικά συμπλέγματα) και όχι στη βάση κάποιων αδρών οπτικών χαρακτηριστικών του «οπτικού φακέλου».<sup>739</sup>

#### **4.5.3 Αναπτυξιακές διαφοροποιήσεις στην ορθογραφική ικανότητα**

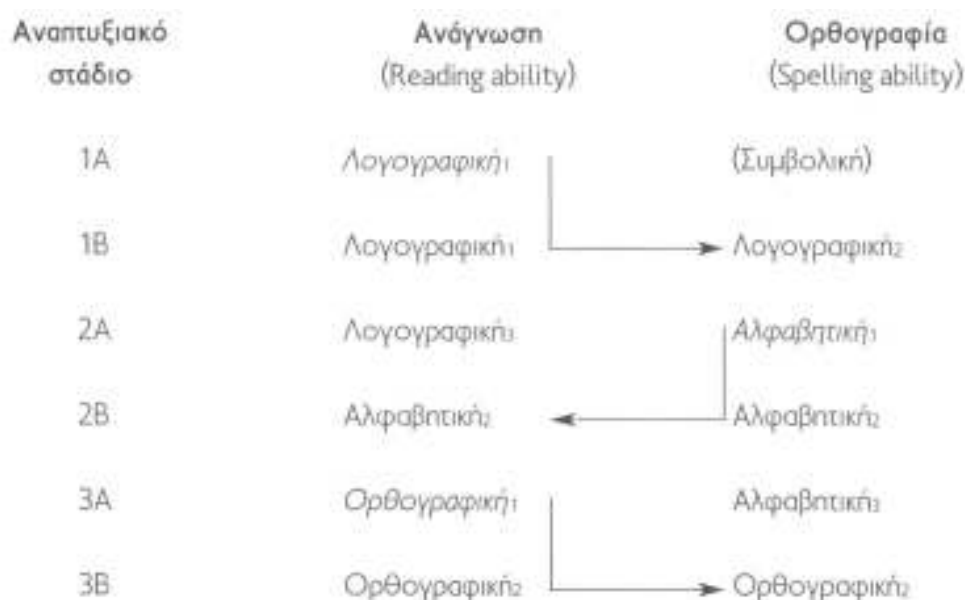
Το εξελικτικό μοντέλο της Frith χρησιμοποιήθηκε και χρησιμοποιείται ως βασικό σημείο αναφοράς από πολλούς ερευνητές και είναι η ευρύτητα του πεδίου περιγραφής και ανάλυσης, μια και αυτό δεν περιορίζεται στην αναγνωστική ικανότητα αλλά επεκτείνεται και στην ορθογραφική. Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι ένα από τα πρώτα που έκαναν αναφορά στην αλληλεπίδραση της ανάπτυξης της αναγνωστικής και της ορθογραφικής ικανότητας. Η καινοτομία στην πρόταση της Frith ήταν ο ισχυρισμός ότι το ίδιο το άτομο κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του

---

<sup>739</sup> Frith (1985), σσ. 229-345.

υιοθετεί διαφορετική στρατηγική στον έναν τομέα (π.χ. ανάγνωση) και διαφορετική στον άλλο (ορθογραφία).

Μάλιστα, κατά τη Frith, η υιοθέτηση και χρήση μιας στρατηγικής στον έναν τομέα (π.χ. ανάγνωση) μπορεί να αποτελέσει «οδηγό» (pacemaker) για διαφοροποιήσεις στην υιοθέτηση της ίδιας στρατηγικής στον άλλο τομέα. Η αλληλεπίδραση αυτή αποτελεί, πάντοτε σύμφωνα με τη Frith, μία από τις βασικότερες αιτίες που ωθούν τον αρχάριο αναγνώστη να αναπτύξει πιο αυξημένα επίπεδα δεξιότητας είτε στην ανάγνωση είτε στην ορθογραφία. Η πρόταση αυτή υπήρξε καινοτόμος, επειδή τα περισσότερα από τα προγενέστερα εξελικτικά μοντέλα ανάγνωσης και γραφής, δεν εξηγούσαν τους λόγους της μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο.<sup>740</sup>



**«Μη συγχρονισμένη ανάπτυξη» αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας: διαφοροποιήσεις στη στρατηγική προσέγγιση που υιοθετείται κάθε φορά από τον αρχαίο αναγνώστη<sup>741</sup>**

<sup>740</sup> Marsh et al. (1981); Seymour – MacGregor (1984), σσ. 311-316.

<sup>741</sup> Frith (1985), σσ. 352-355.

Η παραπάνω πρόταση «μη συγχρονισμένης» ανάπτυξης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον από πολλές πλευρές. Πρώτον, τονίζει τον διαχωρισμό μεταξύ ανάγνωσης και ορθογραφίας – τουλάχιστον στα αρχικά στάδια –, τοποθέτηση η οποία συνάδει με αυτό που παρατηρείται πολλές φορές σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπου ένας αναγνώστης μπορεί να διαβάζει λέξεις (π.χ. το όνομά του), τις οποίες, όμως, αδυνατεί να γράψει, και το αντίστροφο.

Ένα άλλο στοιχείο με σημαντικότερες θεωρητικές και πρακτικές – εκπαιδευτικές επιπτώσεις, τουλάχιστον όσον αφορά στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας, είναι ο ισχυρισμός της Frith ότι αυτό που στην πραγματικότητα οδηγεί τον αρχάριο αναγνώστη να τροποποιήσει την προσέγγισή του στην εκμάθηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου είναι η ανάγκη του να γράψει. Το γεγονός αυτό ουσιαστικά αναγκάζει τον αναγνώστη να μάθει να χρησιμοποιεί τις βασικές γραφημικές-φωνημικές αντιστοιχίες της γλώσσας του προκειμένου να αναπαραστήσει στο χαρτί τους μεμονωμένους φθόγγους της λέξης ή των λέξεων που έχει στο μυαλό του και με αυτό τον τρόπο να μεταβεί από μια «λαογραφική» σε μια «αλφαβητική» προσέγγιση. Η τοποθέτηση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού αποκαλύπτει ότι η αφετηρία εκκίνησης των δύο αυτών δεξιοτήτων του γραπτού λόγου είναι διαφορετική (λογογραφική στην ανάγνωση και αλφαβητική στην ορθογραφία), παρά τη στενή «συγγένεια» των δύο δεξιοτήτων.

Η τοποθέτηση της Frith τονίζει τη σημασία της καλλιέργειας των αλφαβητικών δεξιοτήτων όχι μόνο μέσω αναγνωστικών εμπειριών και ασκήσεων, αλλά, κυρίως, μέσω γραπτών ασκήσεων οι οποίες προσφέρουν πιο σαφείς πληροφορίες αναφορικά με τη σχέση των φωνημικών-γραφημικών αντιστοιχιών που διέπουν τη γλώσσα/το ορθογραφικό σύστημα του αναγνώστη. Η τοποθέτηση αυτή έρχεται σε απόλυτη συμφωνία και με τα ευρήματα συγκεκριμένων ερευνητικών μελετών, που διαπιστώνουν ότι, όταν η καλλιέργεια των αλφαβητικών ικανοτήτων επιχειρείται στη βάση παρόμοιων με την πράξη της γραφής διαδικασιών (π.χ. χρήση πλαστικών γραμμάτων), τότε τα αποτελέσματα είναι πολύ πιο εντυπωσιακά και μακροπρόθεσμα από ό,τι όταν αυτό γίνεται με πιο έμμεσο τρόπο, παρόμοιο με εκείνον της ανάγνωσης.<sup>742</sup>

Η σταδιακή ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να γράφει ορθογραφήματα τις λέξεις που επιθυμεί είναι αναμφίβολα μια σημαντική κατάκτηση, όχι, όμως, και η

---

<sup>742</sup> Bradley – Bryant (1983), σσ. 218-225.



μόνη. Δεδομένου ότι ένας από τους βασικότερους λόγους της χρήσης του ανθρώπινου γλωσσικού κώδικα είναι η επικοινωνία και η ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών, όταν αυτό χρειάζεται να γίνει γραπτά, αυτός που το κάνει θα πρέπει να είναι σε θέση όχι μόνο να γράφει ορθογραφημένα μεμονωμένες λέξεις αλλά και να συνθέτει ένα κείμενο το οποίο να διακρίνει από γραμματικο-συντακτική και εκφραστική επάρκεια, καθώς και από εννοιολογική σαφήνεια. Η δεύτερη αυτή διαδικασία είναι πολύ πιο σύνθετη και πολυεπίπεδη από ό,τι η ικανότητα της *ορθογραφημένης γραφής*, όπως ακριβώς συμβαίνει και με την αναγνωστική κατανόηση.

Ένα μοντέλο το οποίο επιχειρεί την περιγραφή και ανάλυση του πώς αναπτύσσεται η συγγραφική ικανότητα ενός αρχάριου αναγνώστη, από τα πρώτα βήματα έως την ανάπτυξη της συγγραφικής του ικανότητας στον μέγιστο βαθμό, είναι αυτό του Levine<sup>743</sup>. Σύμφωνα με τον Levine, η ανάπτυξη της συγγραφικής ικανότητας χαρακτηρίζεται από έξι επιμέρους στάδια. Καθένα από αυτά φέρει και έναν αντιπροσωπευτικό τίτλο, αντίστοιχο με την προσέγγιση που υιοθετείται ή την εξελικτική κατάκτηση που επιτελείται τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Και σε αυτό το μοντέλο, όπως και στα περισσότερα εξελικτικά μοντέλα που έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα, κυριαρχεί η εκτίμηση της ιεραρχικής κατάκτησης των δεξιοτήτων. Ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή των έξι προτεινομένων σταδίων από τον Levine.

### **Στάδια κατάκτησης συγγραφικής ικανότητας κατά τον Levine (1987)**

<b>Στάδιο 1. Μίμηση</b>	(Προσχολική ηλικία – Α΄ Δημοτικού)
<b>Στάδιο 2. Γραφική παρουσίαση</b>	(Α΄ και Β΄ τάξη Δημοτικού)
<b>Στάδιο 3. Προοδευτική ενσωμάτωση</b>	(Τέλος Β΄ με Δ΄ τάξη Δημοτικού)
<b>Στάδιο 4. Αυτοματοποίηση</b>	(Δ΄ Δημοτικού – Α΄ Γυμνασίου)
<b>Στάδιο 5. Επιτήδευση – Τελειοποίηση</b>	(Γυμνάσιο)
<b>Στάδιο 6. προσωποποίηση – Διαφοροποίηση</b>	(Γ΄ Γυμνασίου και μετά)

Κατά τη διάρκεια του *πρώτου σταδίου*, αυτού της *μίμησης* (προσχολική ηλικία έως Α΄ Δημοτικού), οι μαθητές μιμούνται το γράψιμο των ενηλίκων ή των μεγαλύτερων αδελφών, υιοθετώντας το φανταστικό γράψιμο. Ο χρωματισμός, η ιχνογραφία και τα παιχνίδια με χαρτί και μολύβι είναι γι' αυτά συναρπαστικά, και τα εκπαιδευτικά προγράμματα της τηλεόρασης που απευθύνονται σε παιδιά

---

<sup>743</sup> Levine (1987), σσ. 278-282.

προσχολικής ηλικίας κάνουν τους γραφικούς συμβολισμούς ιδιαίτερα γοητευτικούς. Βαθμιαία η μίμηση δίνει τη θέση της σε μεγαλύτερη αυθεντικότητα, καθώς τα προνήπια τελειοποιούν αληθινές μορφές γραμμάτων.

Στη διάρκεια αυτού του σταδίου, εμφανίζονται, συνήθως, και τα πρώτα σημάδια γραφικής επιφυλακτικότητας και συστολής από πλευράς των παιδιών. Οι συγγραφείς αυτής της ηλικίας είναι συνήθως περήφανοι για τη δουλειά τους. Μερικοί, όμως, θυμώνουν με τις προσπάθειές τους να ζωγραφίσουν, να ιχνογραφήσουν και να χρωματίσουν. Έχουν πολλές μεγαλειώδεις σκέψεις που θα ήθελαν να καταγράψουν στο χαρτί, αλλά ασφαλώς οι τεχνικές τους δεξιότητες δεν επαρκούν. Γι' αυτό και η ενθάρρυνση, η παρότρυνση και η καλλιέργεια ενός υποστηρικτικού γλωσσικού περιβάλλοντος από την πλευρά των γονέων έχουν καθοριστική σημασία, ιδιαίτερα όταν οι μαθητές εμφανίζουν κάποιες λεπτές κινητικές αδυναμίες.

Κατά τη διάρκεια του *δεύτερου σταδίου*, αυτού της *γραφικής παρουσίασης* (Α' και Β' τάξη Δημοτικού), οι μαθητές είναι περισσότερο *απασχολημένα* με την οπτική εμφάνιση των προϊόντων τους.<sup>744</sup> Το καλό γράψιμο εξισώνεται με την οπτική αισθητική ποιότητα. Η εμφάνιση είναι το παν. Σε ορισμένες περιπτώσεις αυτή η αίσθηση και επιθυμία είναι τόσο έντονη ώστε, όταν το αποτέλεσμα δεν είναι ικανοποιητικό, ο συγγραφέας μπορεί να κρύψει την εργασία του ή και να αποφύγει το γράψιμο.

Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου αυξάνεται το επίπεδο του οπτικοκινητικού ελέγχου του παιδιού, ο οποίος γίνεται περισσότερο περιφερειακός και επιλεκτικός. Η προτίμηση του χεριού εγκαθίσταται ολοκληρωτικά και το στυλ λαβής του μολυβιού υιοθετείται σε πιο μόνιμη βάση (για καλύτερα ή χειρότερα). Τα παιδιά αρχίζουν να βασίζονται όλο και περισσότερο στην ιδιοδεκτική και την κιναισθητική ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια του γραψίματος. Το γεγονός αυτό επιτρέπει την αύξηση της ταχύτητας του γραψίματος και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας στην αντιγραφή, μια και οι μαθητές μπορούν πλέον να σηκώνουν πιο συχνά τα μάτια τους από τη σελίδα χωρίς να διακόπτεται η ροή του σχηματισμού των γραμμάτων.

Λίγη έμφαση δίνεται στην πολύπλοκη γλώσσα και γνώση, λειτουργίες οι οποίες αναπτύσσονται πολύ πέρα από εκείνα που πρέπει να ενσωματωθούν στην πρώτη γραφή. Η βασική έμφαση αυτής της ηλικιακής ομάδας αφορά στην ταυτόχρονη

---

<sup>744</sup> Graves (1983), σσ. 329-335.

επεξεργασία και παραγωγή, στην ακολουθιακή οργάνωση και ειδικότερα τη σειρά των γραμμάτων στο αλφάβητο, τη σειρά των γραμμάτων στο όνομα κάποιου και τις οπτικές ακολουθίες που χρειάζονται για την ορθογραφία. Οι μαθητές μπορεί να κάνουν ελεύθερη χρήση μιας εφευρεθείσας ορθογραφίας, αντικαθιστώντας, για παράδειγμα, τα ονόματα των γραμμάτων με τους ήχους τους (b-α-b για baby). Η πρακτική αυτή επιτρέπει στη γραφοκινητική ευχέρεια να προχωρήσει χωρίς να εμποδίζεται από τη μνημονική ένταση της αληθινής ορθογραφίας.

Κατά τη διάρκεια του *τρίτου σταδίου*, αυτού της προοδευτικής ενσωμάτωσης (τέλος της Β΄ με Δ΄ τάξη Δημοτικού), η ανησυχία για τον χωρικό σχεδιασμό, τον κινητικό έλεγχο και την οπτική εμφάνιση ελαττώνεται και τα παιδιά, ενσωματώνοντας προοδευτικά τους κανόνες κεφαλαιοποίησης, στίξης, σύνταξης και γραμματικής, αρχίζουν σιγά σιγά τα πρώτα τους βήματα στη σύνθεση κειμένων. Η όλη διαδικασία είναι ιδιαίτερα επίπονη. Οι αναγνώστες είναι τόσο πολύ απορροφημένοι από την όλη διαδικασία, ώστε η παράθεση όσων γράφουν γίνεται με τη σειρά με την οποία τα σκέπτονται. Οι αναφορές που γίνονται είναι για να δηλώσουν, συνήθως, το εμφανές ή τη συσχέτιση κάποιων εμπειριών, και όχι για τη λεπτομερή ανάπτυξη ιδεών. Το γλωσσικό περιεχόμενο όσων γράφονται είναι επίσης απλό, αφού χρησιμοποιούνται απλές δηλωτικές προτάσεις και μόνο λίγες δευτερεύουσες. Αυτό δεν ισχύει για τον προφορικό λόγο, ο οποίος είναι περισσότερο επιτηδευμένος και πιο περίπλοκος συντακτικά από ό,τι το γράψιμο στην παρούσα φάση.

Κατά τη διάρκεια του *τέταρτου σταδίου*, αυτού της *αυτοματοποίησης* (Δ΄ Δημοτικού με Α΄ Γυμνασίου), η χρήση της γλώσσας καθίσταται περισσότερο σημαντική. Καθώς η σύνταξη και οι σημασιολογικές ικανότητες φτάνουν σε παρόμοιο επίπεδο ανάπτυξης, η γραπτή γλώσσα αρχίζει να προσεγγίζει τον προφορικό λόγο. Οι προτάσεις γίνονται μεγαλύτερες – συχνά με τη χρήση εξαρτημένων δευτερευουσών προτάσεων – και περιέχουν πιο επιτηδευμένο λεξιλόγιο και εννοιολογικό περιεχόμενο. Για πρώτη φορά, τα παιδιά χρησιμοποιούν στο γραπτό λέξεις που θα ήταν απίθανο να χρησιμοποιήσουν σε μια συζήτηση.

Η συμβολή της ενεργού μνήμης εργασίας καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική σε αυτό το στάδιο. Ο γράφων πρέπει, από τη μια, να διατηρεί την έννοια της πρότασης που θέλει να γράψει και, από την άλλη, να βρίσκει το κατάλληλο λεξιλόγιο και να μην παραλείπει να κάνει χρήση κεφαλαίων γραμμάτων όπου αυτό απαιτείται, να βάζει τα κατάλληλα σημεία στίξης και να ορθογραφεί σωστά. Κατ' αυτό τον τρόπο,

τα παιδιά καλούνται όχι μόνο να ενσωματώσουν και να συγχρονίσουν την πολύπλοκη γλώσσα, την ευχερή κυρτή γραφή ή τα συστήματα κανόνων, αλλά και να εδραιώσουν αυτά τα πρόσφατα αποκτήματα σε γραπτά με σημαντικά μεγαλύτερη έκταση – μια διαδικασία που απαιτεί εμμένουσα επιλεκτική προσοχή, αυτοπαρακολούθηση και διατήρηση πολλαπλών προτεραιοτήτων στην ενεργό μνήμη εργασίας. Στην προσπάθεια αυτή, ο συγγραφέας που βρίσκεται στην αρχή του σταδίου δεν είναι ασυνήθιστο, λόγω των συγκεκριμένων απαιτήσεων του έργου, να χάσει τα ίχνη των διαδικασιών των σκέψεών του και να ξεχάσει το τι είχε στο μυαλό του να γράψει.

Όσο περνά ο καιρός, η ταχύτητα του γραψίματος και η αποδοτικότητα αποκτούν καινούργια σημασία. Η ανάπτυξη των ποικίλων υποδεξιότητων του γραψίματος αρχίζει σταδιακά να απαιτεί μικρότερη δαπάνη συνειδητής προσπάθειας και να έχει ταυτόχρονα λιγότερη σημασία από ό,τι το ουσιαστικό περιεχόμενο ή το αντικείμενο της συζήτησης. Τα συστήματα κανόνων συγκλίνουν και θεωρείται ότι είναι τόσο καλά ενσωματωμένα και σχεδόν αυτοματοποιημένα, ώστε να επιτρέπουν μεγαλύτερη πολυπλοκότητα στο περιεχόμενο.

Καθώς αναπτύσσεται η αυτοματοποίηση, τα παιδιά είναι σε θέση να εμπλακούν όλο και περισσότερο σε συνειδητή οργάνωση αυτών που θέλουν να γράψουν. Αρχίζουν, για παράδειγμα, να σχεδιάζουν εκ των προτέρων τι θα γράψουν. Η ανάπτυξη των ιδεών γίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Τα παιδιά αναγνωρίζουν όλο και περισσότερο ότι η ακολουθιακή οργάνωση των σκέψεών τους είναι αναγκαία για το γράψιμο και κάνουν πολύπλοκη χρήση της στίξης και της παραγραφοποίησης για να το πετύχουν. Τώρα οι μαθητές μπορούν να γράφουν σε στάδια. Μπορεί να δημιουργούν σκελετούς των σκέψεών τους, να προετοιμάζουν ένα προσχέδιο, μετά ένα δεύτερο και έπειτα το τελικό αντίγραφο.

#### **4.5.4 Αντικειμενικές δυσκολίες αξιολόγησης των γλωσσικών ικανοτήτων του προφορικού και του γραπτού Λόγου**

Το θέμα της εκτίμησης των δυσκολιών ή και Διαταραχών του προφορικού και γραπτού λόγου, που μπορεί να εμφανίσουν τα παιδιά κατά την αναπτυξιακή τους πορεία, καθώς και τα εργαλεία ανίχνευσης, απασχόλησαν και απασχολούν, διεθνώς, ερευνητές, κλινικούς και παιδαγωγούς, σε πολλά και ποικίλα επίπεδα. Η προβληματική προκύπτει από ρεαλιστικούς παράγοντες, η γνώση των οποίων απαιτεί

σοβαρότητα και εντιμότητα απέναντι στην ευθύνη της διάγνωσης αλλά και της παρέμβασης. Ποιοι είναι όμως αυτοί οι παράγοντες;<sup>745</sup>

α) Κατ' αρχήν, το πολυδιάστατο και πολύπλοκο του φαινομένου του λόγου – ανακαλύπτουμε ακόμη, μέρα με τη μέρα, αυτή την πολυπλοκότητα – καθώς και το γεγονός ότι συνίσταται από πολλά στοιχεία (τα φωνήματα, τις λέξεις, τους μορφοσυντακτικούς κανόνες, τη σημασιολογική και την πραγματολογική διάσταση), τα οποία θα πρέπει να εκτιμήσουμε ως αυτά καθ' εαυτά, αλλά και ως προς τη δομική σχέση τους με το όλο γλωσσικό σύστημα, και στις δύο όψεις του λόγου, την παραγωγική και την προσληπτική.

β) Το γεγονός ότι η εξέλιξη του λόγου συνδέεται άμεσα με τη διανοητική, την κιναισθητηριακή και τη συναισθηματική εξέλιξη του μαθητή. Επίσης, και το γεγονός ότι η ίδια η ψυχολογική εξέλιξη του παιδιού, στην πιο ευρεία της έννοια, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (νευρολογικούς, βιολογικούς, περιβαλλοντικούς, συναισθηματικούς). Κατά συνέπεια, μια διαταραχή του λόγου δεν υφίσταται χωρίς σύνδεση με τις άλλες διαστάσεις της συμπεριφοράς του, είτε αυτή είναι δευτερογενής, ως συνέπεια μιας διαταραχής που προϋπάρχει σε κάποιο άλλο τομέα, είτε είναι πρωτογενής, αλλά τότε πάλι, γρήγορα, ενσωματώνεται στο σύνολο της ψυχολογικής ανάπτυξης (αντίδραση του παιδιού ή του περιβάλλοντος στη διαταραχή του και, κατά συνέπεια, σύνδεση της ανάπτυξης του λόγου με άλλες συνισταμένες).

Το γεγονός αυτό, σε κλινικό επίπεδο, συνεπάγεται, εκτός της γλωσσικής αξιολόγησης, και τη μελέτη της συνολικής κατάστασης του παιδιού και του εφήβου που προκύπτει από τη συλλογή δεδομένων, και μέσα από τη διεπιστημονική συνεργασία.

γ) Ένας άλλος, εξίσου σημαντικός, παράγοντας και άμεσα συνδεδεμένος με τους προηγούμενους, είναι τα ανιχνευτικά εργαλεία – οι τυπικές ή άτυπες λειτουργικές δοκιμασίες – που αφορούν στη γλωσσική αξιολόγηση των δυσκολιών του λόγου ως προς την πρόσληψη και παραγωγή του, προφορικά ή/ και γραπτά. Σε αυτό το επίπεδο, η προβληματική προκύπτει από τις διεθνώς υπάρχουσες θεωρητικές ελλείψεις καθώς και ελλείψεις σε διαγνωστικά εργαλεία, σε ορισμένους τομείς. Το φαινόμενο αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο στην Ελλάδα.

---

<sup>745</sup> Law – Boyle – Harris – Harkness – Nye (2000), σσ. 622-631.

Ερευνητές ψυχολογολόγοι, έχουν εκπονήσει μελέτες και έχουν εκφέρει κρίσεις σχετικές με σταθμισμένες δοκιμασίες και λειτουργικές αξιολογήσεις που αφορούν το λόγο και ως προς τις δύο όψεις του, την παραγωγική και την προσληπτική.

Υπάρχουν, για παράδειγμα, δοκιμασίες που χρησιμεύουν στην εκτίμηση της ικανότητας λεξιλογίου κατανόησης και στην εκτίμηση της ικανότητας των υποκειμένων να δώσουν ορισμούς λέξεων. Αυτή η τελευταία επίδοση ενίοτε συγγέεται με το λεξιλόγιο παραγωγής, ενώ πρόκειται για δύο διαφορετικά πράγματα. Σύμφωνα με τους Rondal, Seron και Lambert<sup>746</sup>, ο ορισμός των λέξεων παραπέμπει στη μεταγλωσσική ικανότητα οριοθέτησης του σημασιολογικού πεδίου μιας λέξης και λεκτικής έκφρασης αυτής της γνώσης. Αυτή η διπλή ικανότητα δεν θα πρέπει να συγγέεται με την κατανόηση λέξεων, ούτε με τη χρήση τους. Οι περισσότεροι άνθρωποι κατανοούν πολύ περισσότερες λέξεις από αυτές που μπορούν να παράγουν και μπορούν να παράγουν περισσότερες από αυτές που είναι θέση να ορίσουν.

Η μέθοδος του ορισμού, επισημαίνει ο Vygotsky<sup>747</sup>, εργάζεται σχεδόν αποκλειστικά με τη λέξη και δε λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι μια έννοια, ιδιαίτερα για το παιδί, είναι συνδεδεμένη με τις αισθητήριες αντιλήψεις από την επεξεργασία των οποίων γεννιέται αρχικά. Η αισθητήρια αντίληψη και η λέξη είναι απαραίτητες για τη διαδικασία σχηματισμού των εννοιών. Ο ορισμός των λέξεων μπορεί να χρησιμεύει στο να γνωρίσουμε περισσότερα στοιχεία σχετικά με το εύρος και τα αντίστοιχα όρια των σημασιολογικών πεδίων του λεξιλογίου του μαθητή.

## **4.6 Οι γλωσσικές δυσκολίες στη μάθηση των αλλοδαπών μαθητών στο Σχολείο**

### **4.6.1 Διπλή ημιγλωσσία και εκπαιδευτική διαδικασία**

Η διπλή ημιγλωσσία γίνεται για πρώτη φορά αισθητή στο σχολείο, όταν ο μαθητής καλείται να κατανοήσει ή να χρησιμοποιήσει αφηρημένες έννοιες σε γραπτά κείμενα ή σε προφορικές συζητήσεις κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Δυσκολίες παρουσιάζονται κυρίως κατά τη συμμετοχή του στο μάθημα, ιδιαίτερα

---

<sup>746</sup> Rondal – Seron – Lambert (1985), σσ. 244-249.

<sup>747</sup> Vygotsky (1993), σσ. 165-171.

μετά τη Δευτέρα τάξη. Και αυτό, γιατί η γλωσσική ικανότητα του μαθητή με διπλή ημιγλωσσία δεν αναπτύσσεται σύμφωνα με την ηλικία του.

Παρατηρείται, λοιπόν, μια επιβράδυνση στις γλωσσικές αναπτυξιακές διαδικασίες και πολλές φορές υπάρχουν περιπτώσεις, κατά τις οποίες δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί η ολοκλήρωση της γλωσσικής ανάπτυξής του, δηλαδή, δεν κατακτά ο μαθητής ποτέ τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα ούτε στη μητρική του γλώσσα.<sup>748</sup>

Στη σχολική ηλικία, η γλωσσική ανάπτυξη του κάθε μαθητή προχωρεί στα στάδια της τελειοποίησης και ολοκλήρωσης του φωνολογικού, σημασιολογικού και γραμματικού γλωσσικού επιπέδου. Αυτό γίνεται, κυρίως, με τη βοήθεια των ερεθισμάτων που δέχεται κατά τη φοίτησή του στο σχολείο και στηρίζεται, βέβαια, στις ήδη αναπτυγμένες ή αναπτυσσόμενες, σε αυτό το διάστημα, γνωστικές ικανότητές του. Ιδιαίτερα στο σημασιολογικό και το γραμματικό επίπεδο λαμβάνουν χώρα σημαντικές εξελίξεις. Ο μαθητής αποκτά ένα λεξιλόγιο εμπλουτισμένο σε αφηρημένες και γενικές, συνολικές έννοιες, στο οποίο στηρίζει τις πολύπλοκες μορφολογικές και συντακτικές γλωσσικές δομές, που κατακτά σ' αυτό το χρονικό διάστημα μέσω των ερεθισμάτων που του προσφέρονται κυρίως κατά τη σχολική του φοίτηση. Το σχολείο στηρίζει τη μετάδοση της διδακτέας ύλης σε μεγάλο βαθμό στις γλωσσικές ικανότητες του κάθε μαθητή, οι οποίες και αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ενεργό συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία αυτές οι γλωσσικές ικανότητες του μαθητή ενισχύονται και αναπτύσσονται.<sup>749</sup>

Συγχρόνως, η φροντίδα που δίνεται από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον (οικογένεια, φίλοι κ.λπ.) δεν είναι αυτή που θα μπορούσε να ενισχύσει και να στηρίξει την ανάπτυξη των απαιτούμενων γλωσσικών ικανοτήτων. Κάτω από αυτές τις περιβαλλοντικές συνθήκες διατρέχει ο κάθε μαθητής τον κίνδυνο να μη μπορέσει να προχωρήσει στο γλωσσικό στάδιο της τελειοποίησης της γλωσσικής του ικανότητας, δηλαδή να μην αποκτήσει την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, με συνέπεια να παρουσιάσει δυσκολίες τόσο στη σχολική του επίδοση, όσο και στην ανάπτυξη της όλης του προσωπικότητας και αργότερα στην επαγγελματική του αποκατάσταση.<sup>750</sup>

---

<sup>748</sup> Triarchi-Hermann (2002), σσ. 347-354.

<sup>749</sup> Κατή (2000), σσ. 288-294.

<sup>750</sup> Bamberg (1991), σσ. 132-139.

#### 4.6.2 Η Διαταραχή του Λόγου ως χαρακτηριστικό γνώρισμα των αλλοδαπών μαθητών στο Σχολείο

Το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας, που θεωρείται ως μία από τις κυριότερες αρνητικές επιδράσεις της Διγλωσσίας στην παιδική ανάπτυξη, εμφανίζεται, κυρίως, σε αλλοδαπούς μαθητές. Αυτό έχουν αποδείξει πολυάριθμες έρευνες. Αλλά και πολλές μαρτυρίες εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες με μεγάλα ποσοστά αλλοδαπών μαθητών, επιβεβαιώνουν την άποψη ότι δεν είναι λίγα οι μαθητές που παρουσιάζουν ανυπέρβλητες γλωσσικές δυσκολίες κατά την παρακολούθηση της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

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

Έχουν προβλήματα π.χ.

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

Ο Stölting<sup>751</sup>, αναφέρει, μετά από μια έρευνα που έκανε, ότι οι γλωσσικές ελλείψεις των μαθητών των μειονοτήτων ιδιαίτερα στην ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι μεγάλες.<sup>752</sup>

Υπάρχουν, όμως, και μαθητές που δεν είναι σε θέση να εκφράσουν ούτε και απλές σκέψεις τους. Οι προτάσεις που σχηματίζουν είναι σύντομες με φτωχό λεξιλόγιο, τις περισσότερες φορές μάλιστα με λέξεις και από τα δύο γλωσσικά συστήματα. Η γραμματική και μορφολογική δομή των περισσότερων προτάσεων δεν είναι σωστή και δεν παρουσιάζει το αντίστοιχο επίπεδο ανάπτυξης σύμφωνα με την ηλικία των μαθητών. Και αυτό συμβαίνει τόσο στη μητρική τους γλώσσα, όσο και στη γλώσσα του περιβάλλοντος.

Στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη παρατηρούνται, λοιπόν, δύο περιπτώσεις γλωσσικών δυσκολιών:

---

<sup>751</sup> Stölting (1980), σσ. 165-169.

<sup>752</sup> Ο Stölting ερεύνησε παιδιά της γιουγκοσλαβικής μειονότητας στη Γερμανία και τονίζει ότι δεν θα πρέπει να υπερεκτιμούμε τη σωστή άρθρωση των αυτών (σ. 222).



- και οι μαθητές που διαθέτουν σύμφωνα με τον Cummins, μία αρκετά καλά αναπτυγμένη *γλωσσική ικανότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας*, αλλά παρουσιάζουν προβλήματα στη *γνωστική-ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα* και
- οι μαθητές των οποίων και οι δύο γλωσσικές ικανότητες και στα δύο γλωσσικά συστήματα δεν είναι ικανοποιητικά αναπτυγμένες.

Χωρίς αμφιβολία και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για μία, θα την χαρακτηρίζα σοβαρή, διαταραχή της παιδικής γλωσσικής ανάπτυξης. Σε αυτή τη διαπίστωση υπάρχει ομοφωνία τόσο από γλωσσολόγους, όσο και από ψυχολόγους και παιδαγωγούς.<sup>753</sup>

Ένας μαθητής που παρουσιάζει προβλήματα και Διαταραχές στην Ομιλία του, ήδη κατά την είσοδό του στο σχολείο, είναι φυσικό να μη μπορέσει να προχωρήσει στο στάδιο της ολοκλήρωσης της γλωσσικής του ανάπτυξης, δηλαδή στην απόκτηση της γνωστικής ακαδημαϊκής ικανότητας. Το σημαντικότερο είναι ότι έχει να αντιμετωπίσει προβλήματα στις καθημερινές επαφές του με το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, μια και δεν γίνεται πολλές φορές κατανοητό από αυτό.

Η εμφάνιση της διπλής ημιγλωσσίας, είναι μια μονοαιτιολογική απόδοση δεν θα κάλυπτε όλο το φάσμα της αιτιολόγησης του φαινομένου, η επιβολή της χρήσης μιας δεύτερης γλώσσας δεν συνεπάγεται πάντοτε την εμφάνιση της διπλής ημιγλωσσίας, όπως αποδεικνύουν τα αποτελέσματα πολλών ερευνών και μελετών, αλλά και πολλά παραδείγματα προσωπικών εμπειριών. Ένα σύστημα παραγόντων θα πρέπει να επιδράσει κατά την ανάπτυξη ενός ατόμου για να εμφανιστούν τα συμπτώματα της διπλής ημιγλωσσίας.<sup>754</sup>

Δύο ομάδες παραγόντων μπορούμε να διακρίνουμε σε αυτό το σύστημα: την ομάδα των *περιβαλλοντικών παραγόντων* και την ομάδα των *ατομικών παραγόντων*.

- ♦ *περιβαλλοντικούς παράγοντες*, μπορούμε να κατατάξουμε τους πολιτισμικούς παράγοντες (π.χ. ο πολιτισμός στον οποίο ανήκει το άτομο και η σχέση που υπάρχει μεταξύ αυτού και του πολιτισμού της πλειονότητας, ή ακόμη η αποδοχή του πολιτισμού της μειονότητας από τον πληθυσμό της πλειονότητας) και τους κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες (π.χ. η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει η οικογένειά του),

<sup>753</sup> Πόρποδας (2003), σσ. 342-351.

<sup>754</sup> Triarchi – Hermann (2004), σσ. 311-319.

- ♦ *ατομικούς παράγοντες*, ανήκουν οι έμφυτες γνωστικές ικανότητες που έχει το άτομο, οι βιολογικές του ικανότητες, η συναισθηματική του ανάπτυξη κ.λπ.<sup>755</sup>

Συμπερασματικά, θα πρέπει να τονιστεί ότι η διπλή ημιγλωσσία μπορεί να έχει σχέση τόσο με τη γλωσσική ικανότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας όσο και, τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Εμφανίζεται, συχνά, σε παιδιά μειονοτήτων, αναμφίβολά οφείλεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό στη διακοπή της κανονικής γλωσσικής ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας λόγω της επιβολής της χρήσης μιας δεύτερης γλώσσας, και είναι αυτονόητο ότι δυσκολεύει τη σχολική φοίτηση και πρόοδο των παιδιών αυτών.

Δεδομένα γλωσσικά στοιχεία που παράγει ένα δίγλωσσο άτομο δεν μπορούν να αποδοθούν με ακρίβεια στη δομή της μιας ή της άλλης γλωσσικής ικανότητας. Με άλλα λόγια οι οριοθετήσεις των δύο αυτών γλωσσικών τομέων δεν είναι ικανοποιητικές, τονίζουν οι Romaine<sup>756</sup> και Baker<sup>757</sup>, όταν ισχυρίζονται ότι τόσο οι έννοιες, όσο και οι αντίστοιχοι όροι παρουσιάζουν αδύνατα σημεία.

Στα πλαίσια αυτής της θεωρίας του Cummins, τα στοιχεία για το πώς αναπτύσσονται οι γλωσσικές ικανότητες και γιατί μερικές συγκεκριμένες καταστάσεις προκαλούν γλωσσικές εξωτερικεύσεις που απαιτούν βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες και άλλες που βασίζονται στη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, όπως πολύ σωστά διαπιστώνει η Noack<sup>758</sup> 1987 δεν δίνονται επαρκώς (σ.20). Ακόμη, δεν υπάρχουν εμπειρικές αποδείξεις που να πιστοποιούν ποιες γνωστικές ελλείψεις μπορούν να εμφανιστούν στην επιφανειακή δομή της γλώσσας και ποιες παραμένουν γλωσσικά στην αφάνεια. Γενικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι θέσεις αυτές έχουν περισσότερο υποθετικό χαρακτήρα και δεν είναι εύκολο να διαπιστωθούν εμπειρικά (Baker, 1993).

Στη θεωρία του Cummins, υπάρχει ένα σημείο, το οποίο δεν μπορεί να γίνει αποδεκτό, είναι η υπόθεση που θέλει την απόλυτη ανεξαρτησία των δύο γλωσσικών ικανοτήτων του ίδιου γλωσσικού κώδικα. Εύλογο φαίνεται ότι μπορεί να μην υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ τους, υφίσταται όμως χωρίς αμφιβολία, εξάρτηση της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας από τη γλωσσική ικανότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας του ίδιου γλωσσικού συστήματος. Ένας δίγλωσσος μαθητής δεν θα μπορέσει ποτέ να αποκτήσει τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική

---

<sup>755</sup> Zimmer (1998), σσ. 191-199.

<sup>756</sup> Romaine (1989), σσ. 202-209.

<sup>757</sup> Baker (1993), σσ. 217-222.

<sup>758</sup> Noack (1987), σσ. 321-323.

ικανότητα στην πρώτη του γλώσσα και ως εκ τούτου ούτε και στη δεύτερη, αν και η γλωσσική ικανότητα της διαπροσωπικής επαφής δεν βρίσκεται σε ένα καλό επίπεδο ανάπτυξης.

Επιπλέον, η Noack υποστηρίζει ότι ο Cummins, στην προσπάθειά του να δώσει ένα μοντέλο αιτιολόγησης για τα διαφορετικά εμπειρικά στοιχεία που διαπιστώθηκαν, δεν μελετά τους διάφορους παράγοντες μεμονωμένα, και δεν ακολουθεί τις διαδικασίες της γλωσσικής ανάπτυξης, αλλά πολύ περισσότερο με τα αποτελέσματά της.

Ο Cummins ανέπτυξε αυτές τις θεωρίες<sup>759</sup> προσανατολισμένος περισσότερο σε πολιτικούς στόχους παρά σε γλωσσολογικούς ή αναπτυξιακούς, θα μπορέσει να κατανοήσει καλύτερα τις απόψεις του. Τότε που, ακόμη, επικρατούσε τόσο στην εκπαιδευτική πολιτική όσο και μεταξύ μερικών επιστημόνων η επίδραση των απόψεων, σύμφωνα με τις οποίες η Διγλωσσία είναι επιβλαβής τόσο για τη γνωστική όσο και για τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Ήταν τα χρόνια που, ακόμη, τα παιδιά των εθνικών και γλωσσικών μειονοτήτων κυρίως στην Αμερική και την Ευρώπη, ήταν αναγκασμένα να φοιτούν σε σχολεία στα οποία η μητρική τους γλώσσα και ο πολιτισμός τους δεν είχαν καμία θέση, αλλά, αντίθετα, αντιμετώπιζαν καθημερινά μια αρνητική στάση τόσο από τους συμμαθητές τους, όσο και από τους διδάσκοντες, και έπρεπε να δεχθούν μια αγωγή σε μια ξένη προς αυτά, πολλές φορές, μάλιστα, και εχθρική, γλώσσα της πλειονότητας.

Ο Cummins προσπάθησε να δώσει νέα επιχειρηματολογία για νέους δρόμους στην εκπαιδευτική πολιτική. Επιχειρήματα που αντιτίθενται στη διατήρηση παλιών μοντέλων αγωγής με κύρια και μοναδική γλώσσα διδασκαλίας τη γλώσσα της πλειονότητας, παρουσιάζοντας και τονίζοντας τα αρνητικά αποτελέσματα μιας τέτοιας αγωγής. Για να μην συνεχιστεί η διαμάχη μεταξύ θετικών και αρνητικών καταστάσεων μιας δίγλωσσης αγωγής, προσπάθησε να τα ενοποιήσει σε ένα μοντέλο. Παρέβλεψε ότι οι αρνητικές και θετικές καταστάσεις δεν χαρακτηρίζονται μόνο μέσω διαφορετικών γλωσσικών αποτελεσμάτων στο σχολείο, αλλά μέσω μιας σειράς διαφορετικών αναπτυξιακών σταδίων, που δεν αναφέρονται καθόλου στο μοντέλο του Cummins.

Η Noack προσθέτει ότι η προσπάθεια του Cummins να περιγράψει και να παρουσιάσει τις καταστάσεις αυτές με καθαρά και μόνο γλωσσολογικά στοιχεία,

---

<sup>759</sup> Οι δύο υποθέσεις του Cummins: η «interpendenz hypothesis» και η «threshold hypothesis» (βλ. Baker 2001, σσ. 302-307).

χωρίς να λαμβάνει υπόψη τους κοινωνιογλωσσικούς παράγοντες, μπορεί να χαρακτηριστεί ως ελλιπής.<sup>760</sup>

Γενικά, τα τελευταία δέκα χρόνια εκφράζονται διάφορες αμφισβητήσεις για τις θεωρητικές θέσεις του Cummins, που στις περασμένες δεκαετίες επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τόσο τον ερευνητικό επιστημονικό χώρο, όσο και την εκπαιδευτική πολιτική διαφόρων κρατών, ιδιαίτερα των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής.

Ο Cummins, στηριζόμενος σε διάφορα διεθνή ερευνητικά πορίσματα, καθώς, επίσης, και στα πορίσματα των δικών του ερευνών και θεωριών, υποστήριξε, στα τέλη της δεκαετίας του '70, ότι η σχολική εκπαίδευση των παιδιών των μειονοτήτων πρέπει τα πρώτα χρόνια (3-5 σχολικά έτη) να στηρίζεται, κυρίως, στη μητρική γλώσσα των παιδιών, στην οποία θα πρέπει να πραγματοποιείται και η κατάκτηση του γραπτού λόγου. Στο διάστημα αυτό, η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, της γλώσσας της χώρας υποδοχής, θα πρέπει να κατέχει ένα μικρό ποσοστό του ωρολογίου προγράμματος. Μόνο μετά την ολοκλήρωση της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας θα μπορεί να διδάσκεται η δεύτερη γλώσσα τις περισσότερες ώρες.

Με βάση τις προτάσεις αυτές του Cummins προγραμματίστηκαν και εφαρμόστηκαν, τις τελευταίες δύο δεκαετίες ιδιαίτερα στην Αμερική, διάφορα μοντέλα δίγλωσσης αγωγής (bilingual education). Αποτελέσματα νέων αξιολογήσεων δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Αμερικής δεν επιβεβαιώνουν με τα πρίσματά τους την αποδοτικότητα της δίγλωσσης αγωγής, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας από αλλοδαπά παιδιά και θέτουν δίχως άλλο σε αμφισβήτηση το όλο θεωρητικό υπόβαθρο της δίγλωσσης εκπαίδευσης, που στηρίζεται στις του Cummins.<sup>761</sup> Τα ερωτήματα, που τίθενται πάνω στα πορίσματα αυτών των ερευνών, είναι διάφορα, π.χ. σε ποιο ποσοστό και σε ποιο χρονικό διάστημα τα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα, που αξιολογήθηκαν στις παραπάνω διαχρονικές έρευνες, ήταν πραγματικά δίγλωσσα.

Δεν μπορεί να τεθεί σε αμφισβήτηση, σύμφωνα με εμπειρικά στοιχεία πολυάριθμων διεθνών ερευνών αλλά και σύμφωνα με πολύχρονες εμπειρίες πολλών εκπαιδευτικών, ότι η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας παίζει ένα πρωτεύοντα ρόλο στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας από παιδιά αλλοδαπών, των οποίων η

---

<sup>760</sup> Noack (1987), σσ. 168-170.

<sup>761</sup> Rossel et al. (1996), Zimmer (1998), σσ. 229-235.

γλώσσα και ο πολιτισμός δεν αξιολογούνται θετικά από την πλειονότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο δραστηριοποιούνται.<sup>762</sup>

---

<sup>762</sup> Wode (1999), σσ. 372-377.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ**

### **ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

#### **5.1 Περίληψη**

Το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ανεπαρκώς στις ανάγκες για ειδική γλωσσική υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών με Μαθησιακές Διαταραχές.

Η ευρωπαϊκή ταυτότητα διαμορφώνεται μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παράλληλα και ισότιμα με την εθνική ταυτότητα, την καλλιέργεια της πολιτισμικής παράδοσης και, συγχρόνως, το άνοιγμα προς τις άλλες κουλτούρες. Η σύγχρονη κοινωνία του 21<sup>ου</sup> αιώνα προετοιμάζεται για έναν διαφορετικό κόσμο: τον κόσμο που υποχρεώνεται εξ' αιτίας των μεταναστευτικών μετακινήσεων για την εκμάθηση περισσότερων γλωσσών, τη γνωριμία με άλλους λαούς και πολιτισμούς και την καταπολέμηση όλων των στερεοτύπων.

Το πνεύμα αυτό μεταφέρεται και στις σχολικές τάξεις, οι οποίες είναι ανομοιογενή σύνολα που αποτελούνται από μαθητές αλλά και από δασκάλους με διαφορετικές καταβολές. Παράμετροι της διαφορετικότητας τους είναι οι εξής: α) η διαφορετική κοινωνική και οικονομική προέλευση (γονείς που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές και οικονομικές κατηγορίες, επομένως, έχουν διαφορετική σχέση με τη γνώση και με το σχολικό θεσμό), β) η διαφορετική χρήση των ελληνικών (π.χ. τοπικές διαλέκτους), γ) η διαφορετικότητα των φύλων, δ) οι διαφορετικές επικοινωνιακές, συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες, ε) οι ατομικοί ρυθμοί μάθησης, στ) οι διαφορετικές επιδεξιότητες (οικογενειακές και της κοινωνικές), ζ) οι πολιτισμικές διαφορές όπως: θρησκεία, ήθη και έθιμα, γλώσσα, συνήθειες.

#### **5.2 Θεωρητική Προσέγγιση**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών, που πραγματοποιήθηκαν για λογαριασμό των Ηνωμένων Εθνών, το 1991, περίπου 50 εκατομμύρια άνθρωποι σε όλο τον κόσμο βρίσκονταν σε φυγή από τον τόπο καταγωγής τους, ενώ σήμερα

υπολογίζεται ότι ο αριθμός αυτός έχει αυξηθεί κατά πολύ. Οι πόλεμοι πληθυσμιακή αύξηση οδήγησαν τον αναπτυσσόμενο Κόσμο σε δυσχερή οικονομική κατάσταση και τον πλανήτη οικολογική καταστροφή.

Σύμφωνα με τον Lundgren<sup>763</sup> το μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα προς τις Η.Π.Α. οφείλεται σε δύο λόγους: α) στην ανάπτυξη του καπιταλισμού και τη διάλυση της φεουδαρχίας που απελευθέρωσε εργατικά χέρια και β) στην πολιτική και θρησκευτική καταπίεση που υπήρχε την εποχή αυτή στην Ευρώπη. Οι χώρες υποδοχής με τη σειρά τους χρησιμοποίησαν τους εργάτες μετανάστες ως κινητήρια δύναμη για την περαιτέρω καπιταλιστική τους επέκταση.

Το σύγχρονο μεταναστευτικό φαινόμενο αποτελεί απόρροια τόσο των ποικίλων εξωτερικών πιέσεων (push effect), όσο και της εσωτερικής ζήτησης για εργατικό δυναμικό (pull effect)<sup>764</sup> ακόμη και στην Ελλάδα η οποία για μακρά χρονική περίοδο υπήρξε χώρα αποστολής μεταναστών όπως διακρίνει ο Χασιώτης:<sup>765</sup>

α) Το πρώτο διάστημα, από τα τέλη του 14<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι και το 1830, έτος σύστασης του ελληνικού κράτους, πολλοί Έλληνες μετακινήθηκαν προς την Ιταλία, τη Ρωσία και προς την κεντρική και δυτική μεσόγειο, την Αυστρία, την Ουγγαρία, τη δυτική Ευρώπη και τις Η.Π.Α.<sup>766</sup>

β) Το δεύτερο διάστημα, από τη σύσταση του ελληνικού κράτους έως και το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, οι μετακινήσεις Ελλήνων, γίνονται κυρίως προς τη Ρωσία και την Αίγυπτο, όπου και αναπτύσσεται μια ιστορική ελληνική παροικία.

Η δυσκολία της ελληνικής οικονομίας να ανταποκριθεί στις ανάγκες των νέων Ελλήνων εργατών, οδηγούν στη μαζική μετανάστευση Ελλήνων προς αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης.<sup>767</sup>

γ) Η χρονική περίοδο από το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο μέχρι σήμερα χαρακτηρίζεται από τη μετακίνηση των Ελλήνων μεταναστών προς, την Κεντρική, Δυτική και Βόρεια Ευρώπη, οι οποίες απορροφούν τα 2/3 του μεταναστευτικού πληθυσμού, και όχι προς την Αυστραλία, τον Καναδά, την Αμερική και την Αφρική. Διαπιστώνεται ότι οι χώρες αποστολής μεταναστών οι οποίοι προσπάθησαν να λύσουν τα μεταπολεμικά

---

<sup>763</sup> Lundgren, 1983.

<sup>764</sup> Pugliese (1992), σσ. 98-105.

<sup>765</sup> Χασιώτης (1993), σσ. 225-233.

<sup>766</sup> Αυτόθι, σσ. 26 κ.ε.

<sup>767</sup> Έμκε-Παπαδοπούλου (1986), σσ. 39 κ. έ.



οικονομικά και κοινωνικά τους προβλήματα<sup>768</sup>, μέσω της μεταναστευτικής πολιτικής προσδοκώντας σε περίοδο οικονομικής *ανασυγκρότησης*

Σύμφωνα με στοιχεία της EUROSTAT, στην Ελλάδα, ο πληθυσμός των νόμιμων αλλοδαπών εργαζόμενων αυξάνεται από 59.200 το 1985 σε 174.900 το 1991, όταν αντίστοιχα οι ρυθμοί αύξησης, κατά το ίδιο χρονικό διάστημα, είναι 11,8% στη Μ. Βρετανία, 10,3% στη Δανία, και στην 6,4% στην Πορτογαλία .

Ένας σημαντικός αριθμός νόμιμων μεταναστών σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προέρχεται από πολίτες άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Στην Ελλάδα για παράδειγμα, το 1991, οι πολίτες που μετανάστευσαν από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν 54.000, ενώ αυτοί που μετανάστευσαν από τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες ήταν 6.000 και από τη Β. Αμερική 24.000.<sup>769</sup>

Η μόνιμη εγκατάσταση παράνομων μεταναστών στην Ελλάδα, καθώς και η επιμονή του επίσημου ελληνικού κράτους να αντιμετωπίζει την κατάσταση αυτή ως προσωρινή, συμβάλλουν στο να αποσιωπάται η αλλαγή που έχει συμβεί στην ελληνική καθώς και η εκπαιδευτική πολιτική να μην παρουσιάζει τις αναγκαίες αλλαγές.

### **5.3 Η Διαπολιτισμικότητα στη λειτουργία της Εκπαίδευσης**

#### **5.3.1 Διαπολιτισμική διάσταση της αγωγής**

Η θεωρία της διαπολιτισμικής αγωγής προσπαθεί να αποκαλύψει τις προϋποθέσεις της ειρηνικής συμβίωσης σε μια πολυεθνική-πολυπολιτισμική κοινωνία. Κατά την Μ. Hohmann<sup>770</sup> αποτελεί «μια έκκληση προς το σχολείο της χώρας υποδοχής να αναγνωρίσει τη γλώσσα και τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης, καθώς και τους ζωντανούς πολιτισμούς των μεταναστών στη χώρα υποδοχής, να τους απαλλάξει από το στίγμα μιας μειονοτικής υποκοουλτούρας και να τους συμπεριλάβει στο κανονικό μάθημα».

---

<sup>768</sup> Για περισσότερα βλ. Δαμανάκης (1987)· Μουσούρου (1991)· Κασιμάτη (1984)· Παπαδάκης – Τσίμπος (1990), σσ. 293-312.

<sup>769</sup> Νόμιμοι μετανάστες στην Ελλάδα θεωρούνται οι παλινοστούντες ομογενείς από χώρες της δυτικής Ευρώπης και κυρίως από τη Γερμανία, από τις Η.Π.Α., τον Καναδά και την Αυστραλία, οι πολιτικοί πρόσφυγες από τις ανατολικο-ευρωπαϊκές χώρες και την πρώην Σοβιετική Ένωση, οι ομογενείς, οι Έλληνες ομογενείς από την Τουρκία, την Αίγυπτο, την Ασία και την Αφρική. βλ. Πετρινώτη (1993)· Πετρόπουλος (1990), τ. Α, σσ. 87 κ. ε.· Μάρκου (1996), σσ. 15 κ. έ.

<sup>770</sup> Hohmann (1982)· Δαμανάκης (2000), σσ. 273-282.

Με σκεπτικισμό αντιμετωπίζεται το αξίωμα της «ισοτιμίας» των πολιτισμών της διαπολιτισμικής ιδέας, αφού δε γνωρίζουμε με ποια κριτήρια θα κρίνουμε την ισοτιμία αυτή. Ο J. Ruhloff<sup>771</sup> διατυπώνει έμμεσα το ερώτημα κατά πόσο ένας πολιτισμός, στον οποίο, π.χ. η ανθρωποφαγία είναι κάτι το φυσικό, είναι ισότιμος με έναν άλλο, στον οποίο η ανθρωποφαγία είναι αδιανόητη.

Η επίτευξη των σκοπών της διαπολιτισμικής αγωγής δεν εξαρτάται, φυσικά, μόνο από το κανονικό μάθημα, αλλά και από το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας, η διδασκαλία του οποίου πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα εξής σημεία:

- 1) Το μάθημα δεν επιτρέπεται να διέπεται από εθνοκεντρικά στοιχεία και να αγνοεί την ύπαρξη των άλλων πολιτισμών. Αντίθετα, θα πρέπει να τους λαμβάνει υπόψη του και να καθιστά τους μαθητές ικανούς να βλέπουν τον πολιτισμό τους σε σύγκριση και συσχετισμό με τον πολιτισμό των άλλων μαθητών που είναι μετανάστες.
- 2) Μια διαπολιτισμική συμβολή είναι, επίσης, δυνατή μέσω της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών ως ξένης γλώσσας από αλλοδαπούς δασκάλους στους μαθητές της χώρας υποδοχής αλλοδαπών μαθητών.
- 3) Οι αλλοδαποί δάσκαλοι θα μπορούσαν σε συνεργασία με τους συναδέλφους τους αλλά και με ντόπιους και αλλοδαπούς μαθητές να επεξεργάζονταν θέματα σχετικά με τη ζωή και τη χώρα προέλευσης των μεταναστών.

Προκύπτει ότι το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας δεν επιτρέπεται να λειτουργεί ως ξεκομμένος θεσμός, αλλά ως συντονισμός του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας με το κανονικό μάθημα (στις κανονικές τάξεις της χώρας υποδοχής) περιορίζει τις πολιτισμικές συγκρούσεις και συμβάλλει στην ομαλή εξέλιξη της προσωπικότητας των μαθητών. «Το διαπολιτισμικό μάθημα μπορεί, όπως έδειξε το πειραματικό πρόγραμμα της ΕΟΚ στο Παρίσι, να είναι το αποτέλεσμα μιας πετυχημένης διασύνδεσης του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας με το κανονικό μάθημα<sup>772</sup>».

Η εισαγωγή της γλώσσας μιας μειονότητας ως ξένης γλώσσας στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, δεν επιτρέπεται να λειτουργήσει ως υποκατάστατο του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας, διότι σε μια τέτοια περίπτωση η διαπολιτισμική ιδέα θα λειτουργούσε για τη γλώσσα της μειονότητάς – εκτός από

---

<sup>771</sup> Ruhloff (1982), σσ. 201-205.

<sup>772</sup> Hohmann (1983), σσ. 169-172.

ορισμένες εξαιρέσεις, όπως για παιδιά από μεικτούς γάμους που δεν είναι ξένη γλώσσα, αλλά η μητρική τους γλώσσα.<sup>773</sup>

Η συστηματική καλλιέργεια της γλώσσας και του πολιτισμού μιας μειονότητας στα πλαίσια του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας είναι αναγκαία προϋπόθεση για την πραγματοποίηση της διαπολιτισμικής αγωγής. Η αφομοίωση του ενός πολιτισμού από τον άλλο σημαίνει κατάλυση της διαπολιτισμικής ιδέας.

Διάφορες επινοήσεις των πολιτικών όπως περί παραμονής ή παλιννόστησης των μεταναστών εξυπηρετεί συγκεκριμένα πολιτικά και οικονομικά συμφέροντα, όχι όμως και τα συμφέροντα των αλλοδαπών μαθητών.<sup>774</sup>

### **5.3.2 Η γλωσσική συμπεριφορά και ο συσχετισμός Διγλωσσίας και εθνότητας μεταξύ των μελών των γλωσσικών μειονοτήτων**

Θέμα μελέτης και έρευνας τόσο στην Παιδαγωγική όσο και στην Κοινωνιογλωσσία αποτελούν οι γλωσσικές μειονότητες με θεωρητικό υπόβαθρο, τις περισσότερες φορές, την Κοινωνική Ψυχολογία της γλώσσας και τη διαπολιτισμική προσέγγιση σε σχέση με την επαφή ανάμεσα σε διαφορετικές εθνότητες, με βασικό σημείο αναφοράς, κατά τον Fishman<sup>775</sup>, το μετασχηματισμό της εθνότητας (transformation of ethnicity).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη, «η Διγλωσσία είναι δεδομένη, ανεξάρτητα από τη γλωσσική πολιτική της κυρίαρχης ομάδας...και επιβάλλεται να καθοριστεί μια γλωσσική και γενικά εκπαιδευτική πολιτική και πράξη που να συμβάλουν στην καλλιέργεια της διπολιτισμικότητας και της Διγλωσσίας».<sup>776</sup>

Τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα για τη Διγλωσσία συγκλίνουν ως προς το ότι, στην περίπτωση πολλών μεταναστευτικών ομάδων στην Ευρώπη, παρατηρείται γλωσσική μετακίνηση [language shift].<sup>777</sup> Οι πιέσεις για αφομοίωση, η σημασία της κυρίαρχης γλώσσας για τη σχολική επιτυχία και την κοινωνική ενσωμάτωση, η χαλαρή σύνδεση της γλώσσας με την εθνική ταυτότητα, οδηγούν σε μειωμένη χρήση της εθνοτικής γλώσσας στην οικογένεια, δηλαδή η Διγλωσσία της δεύτερης γενιάς να

<sup>773</sup> Δαμανάκης (2003), σσ. 289-290.

<sup>774</sup> Triarchi (2000), σσ. 280-290.

<sup>775</sup> Fishman, (1999), σσ. 269-272.

<sup>776</sup> Δαμανάκης (2001), σ. 79.

<sup>777</sup> Βλ. Broeder – Extra (1998).

χαρακτηρίζεται όχι μόνο από την κυριαρχία της γλώσσας της χώρας υποδοχής αλλά και από την απώλεια της εθνοτικής γλώσσας τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.<sup>778</sup>

Οι σύγχρονες θεωρίες για τη Διγλωσσία, βέβαια, υποστηρίζουν ότι η απώλεια, της γλώσσας της πρώτης κοινωνικοποίησης του μαθητή – όχι μόνο δεν ισχυροποιεί τη θέση του αλλόγλωσσου μαθητή στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά ενδέχεται να έχει αρνητικές ψυχολογικές και γλωσσικές συνέπειες.<sup>779</sup>

Στόχος μας είναι η διερεύνηση των Διαταραχών Λόγου των μαθητών με Διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά και Διγλωσσία. Θεωρούμε ότι η παρούσα έρευνα έρχεται να φωτίσει πτυχές της Διγλωσσίας και των Μαθησιακών Διαταραχών των αλλοδαπών μαθητών την Ελλάδα αλλά και των ελλήνων μαθητών στη Γερμανία που έχουν άμεση σχέση με την εκπαιδευτική τους πορεία και να καλύψει έτσι ένα κενό στην ελληνική βιβλιογραφία γύρω από αυτά τα ζητήματα.

### 5.3.3 Πολυπολιτισμική, Διαπολιτισμική, Διπολιτισμική αγωγή

Η πολυπολιτισμικότητα, η διαπολιτισμικότητα και η διπολιτισμικότητα έχουν ένα κοινό σημείο αναφοράς, τον όρο «πολιτισμός» που χρησιμοποιείται, όταν αναφέρεται σε υψηλές επιδόσεις μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων, π.χ. στη λογοτεχνία, τη μουσική, την τέχνη κ.λπ., αναφέρεται, δηλαδή, σ' όλους τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου.<sup>780</sup>

Χρησιμοποιείται ο όρος «διαπολιτισμικότητα» (interculturalism), για να αναλυθεί και να περιγραφεί, από τη μια πλευρά, η πολυπολιτισμική κατάσταση (αναλυτική διάσταση του όρου), και για να διατυπωθούν από την άλλη, οι στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής (κανονιστική διάσταση).<sup>781</sup> Άλλοι πάλι ερευνητές<sup>782</sup> διαχωρίζουν τους όρους «πολυπολιτισμικότητα» (Multiculturalism) και «διαπολιτισμικότητα», χαρακτηρίζοντας με τον πρώτο την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «το τι είναι», και εκφράζοντας με το δεύτερο «το τι θα έπρεπε να είναι». Σύμφωνα με την παραπάνω συλλογιστική – η οποία εμφανίζεται κυρίως στην

<sup>778</sup> Βλ. Baker (2001), σ. 150.

<sup>779</sup> Baker (2001), Cummins (1999).

<sup>780</sup> Βλ. Greverus (1978), σσ. 168-174.

<sup>781</sup> Porscher (1979), σσ. 284-291.

<sup>782</sup> Hohmann (1983), σσ. 139-145.

Ευρώπη –ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» είναι κυρίως αναλυτικός όρος, ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα» είναι περισσότερο κανονιστικός.<sup>783</sup>

Η διαπολιτισμική θεωρία έχει ως αφετηρία την ισοτιμία των πολιτισμών και προσπαθεί να συμβάλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.<sup>784</sup>

Η «διπολιτισμική-διγλωσσική αγωγή» απευθύνεται στους μαθητές των μειονοτήτων που δέχονται από την οικογένειά τους, και από τα μέλη της μειονότητάς τους πολιτισμικά ερεθίσματα σχετικά με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον ερεθίσματα σχετικά με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Επιδίωξή της είναι να καταστήσει το διπολιτισμικά-διγλωσσικά αναπτυσσόμενο άτομο ικανό, να συνθέσει τα διπολιτισμικά βιώματά του, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις του αποκτώντας έτσι μια «διπολιτισμική ταυτότητα».<sup>785</sup>

Οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα κινούνται σε επίπεδο κοινωνίας (μακροεπίπεδο), ενώ ο όρος διπολιτισμικότητα σε επίπεδο ατόμου ή μικροομάδας (μικροεπίπεδο).<sup>786</sup>

## **5.4 Διπολιτισμικά, Διγλωσσικά μοντέλα εκπαίδευσης των Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία**

### **5.4.1 Εκπαίδευση Ελλήνων Δίγλωσσων μαθητών στην αλλοδαπή**

Οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα, από τη μια, και ο όρος διπολιτισμικότητα, από την άλλη, είναι οι δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος.

Εντούτοις, στη βιβλιογραφία γίνεται συχνά αντιδιαστολή μεταξύ των πολυπολιτισμικών και των διπολιτισμικών-διγλωσσικών μοντέλων εκπαίδευσης. Ο Fthenakis<sup>787</sup>, για παράδειγμα, κατατάσσει τα πολυπολιτισμικά μοντέλα σε τέσσερις

<sup>783</sup> Δαμανάκης (2003), σσ. 349-355.

<sup>784</sup> Triarchi – Hermann (2004), σσ. 343-352.

<sup>785</sup> Δαμανάκης (2003), σσ. 243-252.

<sup>786</sup> Δαμανάκης (2005), σσ. 363-372.

<sup>787</sup> Fthenakis (1990), σσ. 212-218.

κατηγορίες<sup>788</sup> και ανταποδοθεί σ' αυτά ένα διπολιτισμικό-διγλωσσικό μοντέλο για την εκπαίδευση των ελληνόπουλων στη Γερμανία.

Τα επιχειρήματά του είναι ότι:

- 1) οι βασικές παραδοχές των πολυπολιτισμικών μοντέλων δεν είναι επιστημονικά θεμελιωμένες,
- 2) η σημασία της μητρικής γλώσσας για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας αγνοείται, και
- 3) τα μοντέλα αυτά δε λαμβάνουν υπόψη τους τα νεότερα αποτελέσματα της εξελικτικής ψυχολογίας, σύμφωνα με τα οποία δεν πληρούνται οι ψυχολογικές – αναπτυξιακές προϋποθέσεις για την εφαρμογή πολυπολιτισμικών μοντέλων στην προσχολική αγωγή και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Θα αναφέρουμε δύο παραδείγματα από το διεθνή χώρο για να δείξουμε ότι και στα λεγόμενα πολυπολιτισμικά μοντέλα κυρίαρχο ρόλο παίζουν η διπολιτισμικότητα και η Διγλωσσία.

Ο Καναδός ερευνητής Titley<sup>789</sup> κατατάσσει τα πολυπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης στον Καναδά σε δύο μεγάλες κατηγορίες, σ' αυτά που έχουν ως απώτερο στόχο την ενσωμάτωση των μειονοτήτων στο αγγλοσαξονικό-καναδικό σύστημα και σ' εκείνα που οδηγούν στο διαχωρισμό και την περιχαράκωσή τους (separation). Και στις δύο περιπτώσεις τα μοντέλα εκπαίδευσης για τα παιδιά των μειονοτήτων είναι δίγλωσσα, διαφέρουν όμως σημαντικά ως προς την ποσοτική εκπροσώπηση των γλωσσών των μειονοτήτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα, καθώς και ως προς τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται σ' αυτές τις γλώσσες.

Ο Smolicz<sup>790</sup>, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Αδελαΐδας, ειδικός σε θέματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, διακρίνει τρεις μορφές εκπαίδευσης σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα:

α) Εκπαίδευση και μεταβατική πολυπολιτισμικότητα: σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης οι γλώσσες των μειονοτήτων διδάσκονται μεταβατικά στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και λειτουργούν υποστηρικτικά στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής που αποτελεί και τον κύριο στόχο

β) Εκπαίδευση και υπολειμματική πολυπολιτισμικότητα: αυτή η μορφή εκπαίδευσης προσφέρει τις γλώσσες μειονοτήτων (πρόκειται για τις γλώσσες που

---

<sup>788</sup> α) Καλοπροαίρετη πολυπολιτισμικότητα, β) αγωγή και πολιτισμική κατανόηση, γ) αγωγή για πολιτισμικό πλουραλισμό και δ) πολυπολιτισμικότητα ως φυσική ανθρώπινη εμπειρία.

<sup>789</sup> Titley (1982), σ. 77.

<sup>790</sup> Smolicz (1987), σ. 178 κ. ε.

έχουν «κύρος») ως ξένες γλώσσες στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ οι μαθητές των άλλων μειονοτήτων μπορούν να μάθουν τη μητρική τους γλώσσα συμπληρωματικά, κατά κανόνα εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος

γ) Εκπαίδευση και διαρκής πολυπολιτισμικότητα: σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης οι γλώσσες και οι πολιτισμοί των μειονοτήτων συμπεριλαμβάνονται στο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και προσφέρονται σε κάθε εκπαιδευόμενο.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τον πυρήνα των πολυπολιτισμικών μοντέλων τον αποτελούν, επίσης, η διπολιτισμικότητα και η Διγλωσσία. Και δε θα μπορούσε να είναι διαφορετικά, αφού, όπως τα διπολιτισμικά-διγλωσσικά μοντέλα, έτσι και αυτά αναφέρονται στην εκπαίδευση των παιδιών των μειονοτήτων.

#### **5.4.2 Η εκπαίδευση των αλλοδαπών Δίγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα**

Η μετεξέλιξη της μονοπολιτισμικής σε πολυπολιτισμική κοινωνία αντανακλάται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Έρευνα του Δαμανάκη έδειξε ότι στα ελληνικά σχολεία φοιτούν μαθητές από τριάντα τέσσερις συνολικά χώρες και οι ομιλούμενες από αυτά γλώσσες, εκτός της ελληνικής, είναι πάνω από είκοσι.<sup>791</sup>

Την περίοδο<sup>792</sup> αυτή Προεδρικά Διατάγματα που διαπνέονται από πνεύμα καλής διάθεσης απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, το οποίο εκφράζεται με την έννοια της παροχής πίστωσης χρόνου για την ένταξή τους, της μείωσης των μαθησιακών απαιτήσεων γι' αυτά και της παροχής αντισταθμιστικής αγωγής, ώστε να ξεπεράσουν τις γλωσσικές και πολιτισμικές τους ελλείψεις. Ορισμένες υπουργικές εγκύκλιοι και αποφάσεις<sup>793</sup> αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας κατά τη διάρκεια της ξεχωριστής τους εκπαίδευσης.

Σε περιπτώσεις αλλοεθνών μαθητών, που προέρχονται από κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρείται μια μικροδιαφοροποίηση. Με βάση σχετική οδηγία του Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών κρατών<sup>794</sup>, στο Προεδρικό Διάταγμα 494/83 διατυπώνεται με σαφήνεια η αναγκαιότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας από την οποία προέρχονται οι μαθητές, στα πλαίσια της

<sup>791</sup> Δαμανάκης (2001), σσ. 255-261.

<sup>792</sup> Β. Δ. 585/72, Π. Δ. 417/77, Π. Δ. 578/77, Π. Δ. 117/78, Π. Δ. 155/78, Π. Δ. 257/78.

<sup>793</sup> Γ1/453/958/6-10-92, Φ2/378/Γ1/1124/8-12-94, ΦΕΚ 930 τ. β', 14-12-94.

<sup>794</sup> Οδηγία του Συμβουλίου των Ε. Κ. 77/486/Ε.Ο.Κ.

λειτουργίας των τάξεων υποδοχής. Ωστόσο, και αυτό το μέτρο διακρίνεται για το μερικό και προπαρασκευαστικό του χαρακτήρα, καθώς δε στοχεύει στη διατήρηση της Διγλωσσίας και του διπολιτισμού του αλλοδαπού μαθητή.

Μαθητές με προέλευση από χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που διαβιώνουν στην Ελλάδα φοιτούν *κατά κανόνα σε ανάλογα ιδιωτικά σχολεία που συνδέονται άμεσα με τις χώρες προέλευσής τους, όπως, παραδείγματος χάρη, τη Γαλλοελληνική Σχολή, τη Γερμανική Σχολή και το Αμερικανικό Σχολείο*. Είναι φανερό ότι η επιλογή του τρόπου εκπαίδευσής τους σχετίζεται αφενός με το επίπεδο που βρίσκεται η χώρα προέλευσης στα πλαίσια της παγκόσμιας κατάταξης των χωρών και αφετέρου με την κοινωνικοοικονομική προέλευση των οικογενειών τους. Οι μαθητές, των ανώτερων και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, που προέρχονται από ισχυρές χώρες (ΗΠΑ και χώρες της ΕΟΚ), έχουν τη δυνατότητα να διατηρήσουν και να αναπτύξουν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Αντίθετα, οι μαθητές των εργατών, που προέρχονται από ασιατικές περιοχές ή τον τρίτο κόσμο, δέχονται τις συνέπειες μιας αφομοιωτικής πολιτικής και πράξης.<sup>795</sup>

Στο Προεδρικό Διάταγμα 435/84<sup>796</sup>, θεσμοθετείται άλλη μορφή εκπαίδευσης για τους παλιννοστούντες μαθητές που προέρχονται από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες. Πρόκειται για τα Σχολεία Παλιννοστούντων της Αττικής για τους μαθητές με αγγλόφωνη προέλευση και τα Σχολεία Παλιννοστούντων της Θεσσαλονίκης για αυτά που προέρχονται από γερμανόφωνες χώρες. Η σημαντικότερη καινοτομία των σχολείων αυτών είναι ότι τα μαθήματα διδάσκονται στη γλώσσα της χώρας προέλευσης των μαθητών εκτός των τεχνικών, μουσικής και φυσικής αγωγής που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα.

Η λειτουργία των Σχολείων Παλιννοστούντων<sup>797</sup> παρουσιάζεται αντιφατική, γιατί, ενώ ο σκοπός της λειτουργίας τους είναι η ένταξη των Παλιννοστούντων, αυτοί οι μαθητές δε συνεκπαιδεύονται αντίστοιχα με τους Έλληνες μαθητές.<sup>798</sup> δηλαδή μετατράπηκαν στην ουσία από «προπαρασκευαστικά ιδρύματα» ένταξης και

---

<sup>795</sup> Δαμανάκης (2001), σ. 63.

<sup>796</sup> Νομοθετικό Διάταγμα 435/84 (ΦΕΚ 154). Ίδρυση των Σχολείων Παλιννοστούντων.

<sup>797</sup> Η ίδρυση των Σχολείων Παλιννοστούντων είναι η «διαπαιδαγώγηση των ελληνοπαίδων εξωτερικού επί τη βάσει των αξιών του Ελληνικού και του Χριστιανικού πολιτισμού» ΝΔ 339/74 (ΦΕΚ 61), άρθρο Ι.

<sup>798</sup> Δαμανάκης (2001), σ. 66.



κοινωνικοποίησης των Πλιννοστούτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε «σχολεία» στις χώρες προέλευσής τους.<sup>799</sup>

Διαπιστώνεται όμως ότι οργανωμένα προγράμματα διαπολιτισμικής αγωγής που να απευθύνονται σε μειονοτικές ομάδες με διαφορετική μητρική γλώσσα δεν υπήρξαν. Παρά τις προσπάθειες, που κατά καιρούς επιχειρήθηκαν στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, παραμένει ακόμη ένα προβληματικό και ασαφές πεδίο για το ελληνικό σχολείο.

Η αντιμετώπιση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών από την ελληνική πολιτεία μπορεί να διακριθεί χρονικά σε τρεις διαδοχικές περιόδους.<sup>800</sup>

α) Από την έναρξη της παλιννόστησης και την αθρόα εισροή μεταναστών στη χώρα μας στις αρχές της δεκαετίας του '70 μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του '80, μπορεί να χαρακτηριστεί ως το στάδιο της πλήρους «παράβλεψης» των προβλημάτων των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο.

β) Η δεύτερη περίοδος ξεκινά από τα τέλη της δεκαετίας του '80 έως και τα μέσα της δεκαετίας του '90, όπου γίνεται αντιληπτό ότι η ένταξη δεν είναι μία διαδικασία που επιτυγχάνεται αυτόματα και ότι τα προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών δεν είναι δυνατό να αγνοούνται.

γ) Η τρίτη περίοδος περιλαμβάνει το διάστημα από τα μέσα του '90 έως σήμερα και σηματοδοτείται από την ψήφιση του Νόμου 2413/96, «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», περιλαμβάνει την ενότητα που αναφέρεται στην «ελληνική παιδεία στο εξωτερικό» και την ενότητα που αναφέρεται στη «διαπολιτισμική εκπαίδευση», την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο εσωτερικό, οι οποίοι στο Νόμο αναφέρονται γενικά και κάπως αόριστα ως νέοι με «εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες».<sup>801</sup> Η εκπαίδευση των ελληνοπαίδων στο εξωτερικό, είναι πολύ σπουδαιότερη από την αντίστοιχη που αναφέρεται στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο εσωτερικό και που παρουσιάζει «κενά» .

Το άρθρο 34 ορίζει το σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως «την οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές,

<sup>799</sup> Έκθεση της Ομάδας Εργασίας (Ο.Ε.) του Υ.Π.Ε.Π.Θ., με στόχο τη διερεύνηση της πορείας των σχολείων και επικεφαλής τον πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Ν. Πετρόπουλο.

<sup>800</sup> Μάρκου – Βασιλειάδου (1996), σ. 32.

<sup>801</sup> Ν. 2413/96, (ΦΕΚ 124), άρθρο 34. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»<sup>802</sup> και ορίζεται αναλυτικότερα ο τρόπος ίδρυσης ή μετατροπής δημόσιων Σχολείων, όλων των τύπων σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.<sup>803</sup>

Η παράγραφος του άρθρου 34 αναφέρεται στην οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων στις οποίες θα φοιτούν μαθητές με «ιδιαιτερότητες» δηλαδή, με απόκλιση από το φυσιολογικό ή το ομοιογενές.<sup>804</sup>

Κατά τον Μάρκου, η απουσία του όρου «αλλοδαποί» ή «παλινοστούντες» στο νόμο, πιθανόν να σημαίνει την ευχέρεια συνέχισης της λειτουργίας των ήδη υπαρχόντων, ιδιαίτερων σχολικών σχημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Τμημάτων Ένταξης ή τη μη δημιουργία νέων, έτσι ώστε την ώθηση των μαθητών αυτών στη γκετοποίησή<sup>805</sup> ή αφομοίωση.

Ο Δαμανάκης<sup>806</sup>, επισημαίνει ότι το πνεύμα των άρθρων 34 και 35 είναι παρόμοιο, με αυτό του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων των Σχολείων Παλινοστούντων, οι οποίοι, στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν τα σχολεία αυτά από την παρείσφρηση από τις πρώην ανατολικές χώρες και να διατηρήσουν την αγγλόφωνη κατεύθυνσή τους, αναφέρονται στην «ιδιαιτερότητα» των παιδιών τους και στην ανάγκη δημιουργίας «ιδιαιτέρων» σχολείων.<sup>807</sup>

«Τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδρύονται με γνωμοδότηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε<sup>808</sup>, του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και μπορεί να μετατρέπονται τα δημόσια σχολεία σε δημόσια σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή να ορίζονται ως πειραματικά και να υπάγονται σε Α.Ε.Ι. ως δημόσια σχολεία»<sup>809</sup> διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ωστόσο έχουν συντελεστεί σημαντικά βήματα σε σχέση με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας, όπως:

1. Η ψήφιση του Νόμου 2413/96 που στοχεύει στη ρύθμιση θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα.
2. Η ίδρυση Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ.

<sup>802</sup> Ν. 2413/96, άρθρο 34, σ. 2450.

<sup>803</sup> Στο ίδιο, άρθρο 35, σ. 2450.

<sup>804</sup> Βλ. Δαμανάκης (2001), σ. 85.

<sup>805</sup> Μάρκου (1984), σ. 87-100.

<sup>806</sup> Βλ. Δαμανάκης (2001).

<sup>807</sup> Νομοθετικό Διάταγμα 435/84 (ΦΕΚ 154). *Ίδρυση των Σχολείων Παλινοστούντων της Αττικής*.

<sup>808</sup> Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

<sup>809</sup> Ν. 2413/96, άρθρο 35, παράγραφος 3.

3. Η ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), που έχει ως έργο τη στήριξη του έργου του ΥΠΕΠΘ.

4. Η βελτίωση εκπαιδευτικών θεσμών που συμβάλλουν στην εκπαίδευση των αλλοδαπών, όπως τάξεις Υποδοχής και τα Τμήματα Ένταξης, και η ίδρυση των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

5. Η εφαρμογή διάφορων διαπολιτισμικών προγραμμάτων που αποσκοπούν στην κατάρτιση νέων Προγραμμάτων Σπουδών, καθώς και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.<sup>810</sup>

### **5.4.3 Η Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών ως μέσο πολυπολιτισμικής κοινωνικοποίησης**

Διπολιτισμικό και προπάντων διγλωσσικό χαρακτήρα δεν έχουν μόνο τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά και τα εναλλακτικά<sup>811</sup> εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στους μαθητές της πλειονότητας. Αυτό προκύπτει ιδιαίτερα από την αμερικάνικη και канаδική εμπειρία<sup>812</sup>, αλλά και από τις σημερινές εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο. Επομένως, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης κυρίαρχο ρόλο παίζει η Διγλωσσία και έμμεσα η διπολιτισμικότητα, ώστε να αποφευχθούν πιθανές συγκρούσεις που λειτουργούν ανασταλτικά στην εξέλιξη του ατόμου.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία προσπαθεί να προτείνει μέτρα και λύσεις που ανταποκρίνονται στην πολυπολιτισμική κατάσταση:

α) *Η ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών*, αποτελεί βασική αρχή και, συγχρόνως, στόχο της διαπολιτισμικής θεωρίας. Η ισότιμη αντιμετώπιση προϋποθέτει, βέβαια, την παραδοχή ότι οι πολιτισμοί είναι ισότιμοι μεταξύ τους<sup>813</sup>

και πρέπει να αντιμετωπιστεί ισότιμα με τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης και υποδοχής.

---

<sup>810</sup> Διαπολιτισμικά Προγράμματα, που εφαρμόζονται υπό την αιγίδα του ΥΠΕΠΘ και έχουν διάρκεια εννέα ετών, από το 1997 έως το 2006, πραγματοποιούνται ήδη με επιστημονικούς υπεύθυνους τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Γκότοβο Α., την Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών κα Φραγκουδάκη Α. και τον Καθηγητή του πανεπιστημίου Αθηνών κ. Μάρκου Γ. και είναι: α) Το πρόγραμμα για την «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», β) Το πρόγραμμα σχετικά με την «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων και γ) Το πρόγραμμα για την «Εκπαίδευση Παλινοστούντων-Αλλοδαπών Μαθητών».

<sup>811</sup> Ως εναλλακτικά προγράμματα εννοούμε τα προγράμματα που αποκλίνουν από τη μονοπολιτισμικότητα και τη μονογλωσσία.

<sup>812</sup> βλ. Lambert (1982), σ. 44 κ. ε.

<sup>813</sup> Η ισοτιμία των πολιτισμών αποτελεί ένα από τα πλέον αμφιλεγόμενα σημεία της θεωρίας.

β) Η αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, αποτελεί προϋπόθεση, για να αποδεχθούμε ως ισότιμα τα μορφωτικά κεφάλαια που φέρνουν οι μαθητές της διαφορετικής πολιτισμικής αλλά και κοινωνικής προέλευσης αντίθετα, η μη αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου ισοδυναμεί με έμμεση απόρριψη του ίδιου του μαθητή και, επομένως, με περιορισμό των μορφωτικών του ευκαιριών<sup>814</sup> δηλαδή, βασική προϋπόθεση για την εξέλιξή του.

γ) Μαθητές και παροχή ίσων ευκαιριών, εκπαιδευτικών ευκαιριών σ' όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την φυλετική, εθνοτική και κοινωνικο-πολιτισμική προέλευσή τους.

Η διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου δεν επηρεάζεται μόνο από την οικογένεια, αλλά και από το σχολείο, τους συγγενείς, τη γειτονιά, τις ομάδες συνομηλίκων, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.λπ. Τα ερεθίσματα που προέρχονται απ' τους παραπάνω φορείς και παράγοντες κοινωνικοποίησης έχουν άμεσες και έμμεσες επιδράσεις στη διαδικασία κοινωνικοποίησης, ανεξάρτητα από το αν τα ερεθίσματα αυτά είναι προγραμματισμένα ή απρογραμματίστα.

Το άτομο αναγκάζεται να επεξεργασθεί τα ερεθίσματα καθώς και τις παραστάσεις, τα βιώματα, τις εμπειρίες του, να υπερνικήσει τυχόν αντιφάσεις και να ξεπεράσει τις κρίσεις, για να μπορέσει έτσι να επιζήσει ψυχολογικά.<sup>815</sup> Κατά τον Erikson<sup>816</sup>, που ονομάζει «Σύνθεση του Εγώ» ή αλλιώς «Εγωσύνθεση», δηλαδή, μια καθαρά ατομική διαδικασία, επιδίωξη του ατόμου να έχει πάντα το συναίσθημα ότι βρίσκεται σε αρμονική σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του.<sup>817</sup>

Λαμβάνοντας υπόψη του και τις δυο αυτές διαστάσεις, ο Erikson<sup>818</sup> ορίζει την «Ταυτότητα του Εγώ» ως τη συσσωρευθείσα εμπιστοσύνη, ότι η αντίληψη των άλλων για την ενότητα και τη συνέχεια της προσωπικότητας του ατόμου ανταποκρίνεται σε μια κυρίως πραγματική εσωτερική κατάσταση, ενότητας και συνέχειας.

---

<sup>814</sup> Η παραπάνω αρχή είναι προέκταση και συγκεκριμενοποίηση της συζήτησης που ξεκίνησε στα πλαίσια της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και συμπυκνώθηκε στους όρους «υπόθεση του ελλείμματος» και «υπόθεση της διαφοράς». Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση, το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, ή από τις μειονότητες, είναι, σε σύγκριση με εκείνο των παιδιών από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ελλειμματικό. Με την «υπόθεση της διαφοράς», τα κοινωνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία που φέρουν τα μεταναστούποια, στην περίπτωση μας, δεν είναι ελλειμματικά, αλλά διαφορετικά στην περίπτωση των αλλοδαπών παιδιών από τα μεσαία και ανώτερα στρώματα.

<sup>815</sup> Erikson (1966), σ. 56.

<sup>816</sup> Erikson (1956), σ. 56.

<sup>817</sup> Erikson (1970), σ. 46.

<sup>818</sup> Erikson (1966), σ. 107.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η «Ταυτότητα του Εγώ» αποκτάται από το άτομο με μια μακροπρόθεσμη πολύπλοκη διαδικασία, κατά την οποία, όπως είδαμε, το «Εγώ» συνθέτει συνεχώς τις εμπειρίες, τα βιώματα και τις ταυτίσεις του ατόμου όπου σημασία έχει ότι η «ταυτότητα του Εγώ» δεν είναι απλώς το ποσοτικό άθροισμα, των εκάστοτε ταυτίσεων, αλλά ποιοτικά κάτι περισσότερο από το άθροισμα αυτό.<sup>819</sup>

Οι αλλοδαποί μαθητές, ζουν μεταξύ δύο κόσμων με διαφορετικούς προσανατολισμούς, των οποίων οι κοινωνικοί κανόνες και οι αξίες βρίσκονται πολλές φορές σε αντίθεση με την κοινωνική τους προέλευση. Οι αντιφατικές επιδράσεις που δέχονται οι μαθητές τους οδηγούν πολλές φορές στους εξής τρόπους συμπεριφοράς:

**α)** Αποσύρονται στην οικογένεια και στη μειονότητά τους και απομονώνονται από τη γερμανική ή ελληνική κοινωνία απέναντι στην οποία είναι αρνητικά διατεθειμένα.

**β)** Προσανατολίζονται λ.χ. στη γερμανική ή την ελληνική κοινωνία, εσωτερικεύουν τις αξίες της, τα ήθη και τα έθιμά της, τον τρόπο ζωής και συμπεριφοράς της και αποξενώνονται σταδιακά από την οικογένεια και τον πολιτισμό τους.

**γ)** Ζουν περιθωριακά, δηλαδή, δεν αποφασίζουν ούτε υπέρ, ούτε κατά κάποιου συστήματος.

**δ)** Η ιδανική περίπτωση, είναι εκείνη, κατά την οποία οι αλλοδαποί μαθητές ταυτίζουν τον εαυτό τους και με τα δυο κοινωνικά-πολιτισμικά συστήματα, συνθέτουν τους δύο πολιτισμούς σ' ένα ενιαίο σύνολο και αποκτούν μια «διπολιτισμική ταυτότητα».

Η διπολιτισμική – διγλωσσική κοινωνικοποίηση αμφισβητήθηκε από ορισμένους επιστήμονες ιδεολογικά, χαρακτηριστική περίπτωση αποτελούν εκείνοι οι Γερμανοί «επιστήμονες», οι οποίοι κατά τη διάρκεια της ναζιστικής, κυρίως, περιόδου ανέπτυξαν τη θεωρία ότι η Διγλωσσία είναι μια «μη φυσιολογική κατάσταση, επιβλαβής» για την ανάπτυξη του ατόμου.<sup>820</sup>

Στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών στην Ομοσπονδία της Δυτικής Γερμανίας, αμφισβητείται, επίσης, από ορισμένους ερευνητές άμεσα ή έμμεσα η δυνατότητα μια διπολιτισμικής – διγλωσσικής κοινωνικοποίησης. Κατά τον ερευνητή Σαββίδη<sup>821</sup> μια διγλωσσική εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι πραγματοποιήσιμη και η

<sup>819</sup> Αυτόθι, σ. 139.

<sup>820</sup> Βλ. σχ. Wiczerkowski (1975), σ. 7 κ. ε.

<sup>821</sup> Savvidis (1984), σ. 106.

δε Διγλωσσία είναι επιβλαβής, αποκαλεί, δε, τα ελληνικά σχολεία «όαση», στην οποία μπορούν να θεραπευθούν οι ψυχικά διαταραγμένοι Έλληνες μαθητές. Η λύση του προβλήματος της διπολιτισμικής –διγλωσσικής κοινωνικοποίησης των μαθητών συνίσταται, κατά τον Σαββίδη, στην περιχαράκωση αυτών στα ελληνικά σχολεία.

Την επίτευξη ενός διπολιτισμικού – διγλωσσικού στόχου αμφισβητεί, επίσης, ο Ζωγράφου<sup>822</sup>, ο οποίος, όμως, επιχειρηματολογεί από την εκ διαμέτρου αντίθετη σκοπιά. Το βασικό επιχείρημά του είναι ότι «κάτω από τις τωρινές προϋποθέσεις κοινωνικοποίησης των αλλοδαπών μαθητών δεν είναι δυνατή μια διπολιτισμική – διγλωσσική αγωγή». Εφόσον οι μαθητές δεν μπορούν να μάθουν δυο γλώσσες και να κοινωνικοποιηθούν διπολιτισμικά, θα πρέπει να μάθουν αυτή τη γλώσσα που διαθέτει μεγαλύτερη λειτουργικότητα και είναι σημαντικότερη για το μαθητή. Και αυτή δεν μπορεί να είναι η μητρική του γλώσσα, 'επειδή η μητρική γλώσσα των ελλήνων μαθητών δεν μπορεί να έχει στη Γερμανία τη λειτουργική σημασία, που είχε στην πατρίδα των γονέων του.<sup>823</sup> Οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει, κατά συνέπεια, να μάθουν όσο το δυνατόν πιο νωρίς και πιο εντατικά τη γερμανική γλώσσα στα γερμανικά Δημοτικά Σχολεία.

Οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει, συνεπώς, να μάθουν να αντιμετωπίζουν ρεαλιστικά τις διπολιτισμικές συνθήκες κοινωνικοποίησής τους και να συνειδητοποιήσουν πλήρως το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό καθεστώς τους, επειδή, η διαμόρφωση της ταυτότητάς τους δεν επηρεάζεται μόνο από τις αφηρημένες πολιτισμικές αξίες, αλλά, κυρίως, από τις σχέσεις που κυριαρχούν στις σφαίρες της παραγωγής, συναλλαγής και κατανάλωσης.<sup>824</sup>

«Διπολιτισμική ταυτότητα» σημαίνει ότι το άτομο έχει απόλυτη συνείδηση αυτής της διαδικασίας σύνθεσης των πολιτισμών. Παραστατικότερη και αυθεντικότερη, απ' ό,τι ο παραπάνω ορισμός, είναι η απάντηση ενός κοριτσιού ηλικίας 5,5 ετών στην ερώτηση αν είναι Ελληνάκι ή Γερμανάκι. «Ελληνάκι από τη Γερμανία» απάντησε. Σ' αυτή τη φαινομενικά αντιφατική απάντηση κρύβεται η προβληματική της διπολιτισμικής κοινωνικοποίησης των αλλοδαπών μαθητών των μεταναστών.<sup>825</sup>

Το φαινόμενο της Διγλωσσίας (bilingualism), εξετάζεται από γλωσσολόγους και από τους ψυχολόγους ως παράγοντας επιρροής στη γνωστική εξέλιξη, από τους

---

<sup>822</sup> Zografou (1982), σ. 127.

<sup>823</sup> Αυτόθι, σ. 127.

<sup>824</sup> Ottomeyer (1986), σ. 76 κ. ε.

<sup>825</sup> Δαμανάκης (2002).

κοινωνιολόγους στα πλαίσια της ενασχόλησής τους με τον πολιτισμό και από τους παιδαγωγούς στα πλαίσια της ενασχόλησής τους με διδακτικά-μεθοδολογικά θέματα.<sup>826</sup>

Λόγω της διεπιστημονικής διερεύνησης και λόγω της πολυπλοκότητας του φαινομένου δεν έχει μέχρι τώρα οριοθετηθεί ακριβώς η έννοια Διγλωσσία. Ερευνητές θεωρούν δίγλωσσο ένα άτομο, όταν ομιλεί παράλληλα με την «εθνική γλώσσα» και μια διάλεκτο (κοινωνική Διγλωσσία). Ειδικοί περιορίζουν τη Διγλωσσία στην περίπτωση που ένα άτομο ομιλεί δυο γλώσσες, οι οποίες διαφέρουν ριζικά μεταξύ τους από γλωσσολογικής και πολιτισμικής πλευράς.

Ακαθόριστος είναι, επίσης, ο βαθμός στον οποίο πρέπει να κατέχει ένα άτομο τις δυο γλώσσες, για να μπορεί να θεωρηθεί ως δίγλωσσο. Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ένα άτομο ως δίγλωσσο, όταν μπορεί μόλις να διαβάζει, να γράφει και να συνεννοείται σε μια δεύτερη γλώσσα, ενώ ο Brocher<sup>827</sup> τονίζει την αναγκαιότητα της ισόβαθμης κατοχής και των δύο γλωσσών και ορίζει τη Διγλωσσία ως εξής: «ένα άτομο ανήκει σε δυο γλωσσικές κοινότητες και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό, που να δημιουργείται η απορία: με ποια από τις δυο γλώσσες έχει στενότερη σχέση, ή ποια γλώσσα πρέπει να θεωρηθεί μητρική, ή ποια χρησιμοποιεί με μεγαλύτερη ευχέρεια, ή σε ποια σκέπτεται».<sup>828</sup> Αν υποθέσουμε ότι στον παραπάνω ορισμό προϋποτίθεται μια τέλεια κατοχή και των δύο γλωσσών, η εκ διαμέτρου αντίθετη περίπτωση θα είναι η ανεπαρκής κατοχή τους. Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως «διπλή ημιγλωσσία» (semilingualism).<sup>829</sup>

Η γλωσσική κοινωνικοποίηση των ελλήνων μαθητών στη Γερμανία κινείται μεταξύ αυτών των δύο πόλων. Πέρα από τους όρους «Διγλωσσία» και «ημιγλωσσία» θα πρέπει να διευκρινιστούν και οι όροι «αθροιστική» και «αφαιρετική» Διγλωσσία.

Στην πρώτη περίπτωση, της *αθροιστικής Διγλωσσίας*, το άτομο πέρα από τη μητρική του γλώσσα, την οποία διατηρεί και συνεχίζει να καλλιεργεί, μαθαίνει και μια δεύτερη γλώσσα. Στη δεύτερη περίπτωση, της *αφαιρετικής Διγλωσσίας*, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας συντελείται σε βάρος της μητρικής.<sup>830</sup>

Το φαινόμενο της αφαιρετικής Διγλωσσίας παρατηρείται, κυρίως, στους έλληνες μαθητές, οι οποίοι παρακολουθούν κανονικές γερμανικές τάξεις, χωρίς,

---

<sup>826</sup> Fthenakis (1995).

<sup>827</sup> Brocher (1989), σσ. 185-192.

<sup>828</sup> Αυτόθι, σσ. 185-192.

<sup>829</sup> Fthenakis et al. (1985), σ. 51.

<sup>830</sup> Fthenakis et al. (1985), σσ. 51, 386· Lambert (1982), σ. 48 κ. ε.

όμως, να παρακολουθούν παράλληλα τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας. Στην περίπτωση των ελλήνων μαθητών στη Γερμανία ο κίνδυνος της αφαιρετικής Διγλωσσίας, δηλαδή, του μαρασμού της μητρικής γλώσσας, είναι μεγάλος, γιατί τα περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα προέρχονται απ' το γερμανόγλωσσο περιβάλλον.

### **5.4.3.1 Οργάνωση της εκπαίδευσης των Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία**

Ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός των αλλοδαπών μαθητών εξανάγκασε τους υπουργούς παιδείας των ομόσπονδων κρατιδίων της Γερμανίας να λάβουν μέτρα για την εκπαίδευσή τους. Πιο συγκεκριμένα:

1) Τα ομόσπονδα γερμανικά κρατίδια έχουν μια πολιτιστική αυτονομία. Στα πλαίσια αυτής της αυτονομίας μπορούν οι υπουργοί παιδείας ή οι κυβερνήσεις των κρατιδίων να ρυθμίζουν και τα εκπαιδευτικά θέματα. Λόγω του ότι, λοιπόν, δεν υπάρχει ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας, έχει δημιουργηθεί ένα συντονιστικό όργανο: η λεγόμενη Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας (KMK = Kultusministerkonferenz), που αποτελείται από τους υπουργούς παιδείας των κρατιδίων και από έναν αριθμό άλλων εκπροσώπων των υπουργείων αυτών. Οι αποφάσεις της Συνόδου είναι κατά κανόνα συμβουλευτικές και όχι απόλυτα δεσμευτικές για τους υπουργούς. Συνέπεια αυτής της πολιτιστικής αυτονομίας είναι, επομένως, η δημιουργία διαφόρων εκπαιδευτικών μοντέλων για τους αλλοδαπούς μαθητές.

2) Η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, που προέρχονται από χώρες – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ρυθμίζεται, πέρα από τις αποφάσεις των Υπουργείων Παιδείας των κρατιδίων και της Συνόδου των Υπουργών, και από την ντιρεκτίβα του συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης της 25 Ιουλίου 1997 (77/486/ΕΟΚ), η οποία είναι δεσμευτική για όλα τα κράτη-μέλη.

3) Τα διάφορα εκπαιδευτικά-πολιτικά μέτρα μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: α) σ' αυτά που αφορούν το Μάθημα Υποδοχής (Aufnahmeunterricht) ή αλλιώς Μάθημα Εισαγωγής (Einführungsunterricht) και β) σ' αυτά που αφορούν το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας (Muttersprachlicher Unterricht).

Το μάθημα υποδοχής ή εισαγωγής είναι η εισαγωγή των αλλοδαπών μαθητών στη γλώσσα, στον πολιτισμό και γενικά στην κοινωνία της χώρας υποδοχής.



Περιλαμβάνει μέτρα για τη μετάβαση και ένταξη των μαθητών στις κανονικές γερμανικές τάξεις, καθώς και μέτρα βοηθητικά της εξέλιξης των μαθητών μετά τη μετάβασή τους στις γερμανικές κανονικές τάξεις<sup>831</sup> (Hohmann 1981, 55 και 1982, 146, Damanakis / Reich 1982, 16 κ.ε. και Kischkewitz / Reuter 1980, 61 κ.ε.).

Αποφασιστικό σταθμό αποτελεί η ντιρεκτίβα της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις 25 Ιουλίου 1977. Στο άρθρο 2 της ντιρεκτίβας αναφέρεται ότι τα κράτη μέλη οφείλουν να λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα για τη δωρεάν διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Σύμφωνα με την απόφαση της Συνόδου των Υπουργών Παιδείας της 8ης Απριλίου 1976 και τη σχετική τροποποίησή της στις 26-10-1979 τα κύρια σημεία που προβλέπονται για το μάθημα Υποδοχής είναι τα εξής:

- Γερμανικές κανονικές τάξεις
- Προπαρασκευαστικές τάξεις
- Δίγλωσσες τάξεις

Έτσι, η μεν Βόρεια Ρηνανία-Βεστφαλία δίνει την προτεραιότητα στο πρώτο σημείο (ένταξη, ενσωμάτωση), η δε Βαυαρία στο δεύτερο (παλιννόστηση). Λόγω αυτής της φαινομενικά εκ διαμέτρου αντίθετης εκπαιδευτικής πολιτικής των δυο κρατιδίων τα επιλέξαμε ως παραδείγματα.

Η Βαυαρική κυβέρνηση στη Γερμανία επέτρεψε τη δημιουργία ελληνικών «ιδιωτικών» σχολείων ήδη στη δεκαετία του 1960. Τα σχολεία αυτά ανταποκρίνονται στη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική της Βαυαρίας, γι' αυτό και τα χρηματοδοτεί κατά ένα μεγάλο μέρος, με εξαίρεση τις λυκειακές τάξεις.

Παρ' όλο που τα ιδιωτικά σχολεία βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση προς την αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική της Βόρειας Ρηνανίας – Βεστφαλίας, η κυβέρνησή της επέτρεψε (1980-85) την ίδρυση μιας σειράς ελληνικών «ιδιωτικών» σχολείων, τα οποία, όμως, δεν χρηματοδοτεί, ούτε και αναγνωρίζει τους τίτλους σπουδών τους.

Μ' αυτό τον τρόπο η γερμανική πλευρά απαλλάσσει και ελαφρύνει τις γερμανικές κανονικές τάξεις γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης – κυρίως στα μεγάλα αστικά και βιομηχανικά κέντρα – από ένα μέρος των αλλοδαπών μαθητών.

Στη βιβλιογραφία, τη σχετική με την κοινωνικοποίηση των μεταναστών, αλλά και γενικότερα με τις θεωρίες και την έρευνα της

---

<sup>831</sup> Hohmann (1981), σ. 55· Hohmann (1982), σ. 146· Damanakis – Reich (1982), σ. 16 κ. ε.· Kischkewitz – Reuter (1980), σ. 61 κ. ε.

κοινωνικοποίησης συναντούμε δυο υποθέσεις: α) την υπόθεση του ελλείμματος (Defizithypothese) και β) την υπόθεση της διαφοράς (Differenzhypothese).

Οι μαθητές από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα παρουσιάζουν, ερχόμενα στο σχολείο, κοινωνικοποιητικά (γλωσσικά, κοινωνικά, πολιτισμικά) δυσκολίες. Σ' αυτή την υπόθεση εντάσσουν ορισμένοι τις απόψεις του Bernstein, που υποστηρίζει ότι ο «περιορισμένος» γλωσσικός κώδικας είναι «ελλειμματικός» σε σύγκριση με τον «επεξεργασμένο».<sup>832</sup>

Στη δεύτερη υπόθεση υποστηρίζεται η άποψη πως, «διαφορετικά» κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία που φέρνουν οι «διάφορες» ομάδες μπορούν να διατηρηθούν και να καλλιεργηθούν στα πλαίσια ενός πλουραλιστικού σχολικού και κοινωνικού συστήματος χωρίς την ανάγκη εξομοίωσή τους.

Χαρακτηριστικό των υποθέσεων αυτών, είναι η σύγκριση των γλωσσικών, γνωστικών, κοινωνικών και πολιτισμικών στοιχείων δυο ομάδων, στην οποία διαπιστώνεται μια διαφορά. Η διαφορά αυτή στη μεν πρώτη περίπτωση χαρακτηρίζεται ως «έλλειμμα», ενώ στη δεύτερη ως κάτι διαφορετικό, ως ένα είδος διαφοροποίησης της μιας ομάδας από την άλλη.<sup>833</sup>

Σύμφωνα με τον Γκότοβο, «η στρατηγική απόρριψης του μαθητή ή της σύγκρουσης μ' αυτόν, πρέπει ν' αντικατασταθεί από τη στρατηγική της πολιτισμικής ελευθερίας και της κατανόησης, όπου ο μετανάστης μαθητής δεν θα πιέζεται να συμμορφωθεί πολιτισμικά, αλλά θα μπορεί να χρησιμοποιεί το πολιτισμικό του κεφάλαιο, αλλά και να δώσει στους συμμαθητές του τη δυνατότητα να δουν τις πολιτισμικές τους παραδοχές στην πραγματική τους διάσταση, δηλ. μέσα από μια θετική σκοπιά».<sup>834</sup>

Η εξοικείωση με το γλωσσικό κώδικα του σχολείου (επεξεργασμένος κώδικας ή επίσημη γλώσσα<sup>835</sup>) αποτελεί το σοβαρότερο, ίσως, πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Το πρόβλημα αυτό εμφανίζεται στους αλλοδαπούς μαθητές σε οξύτερη μορφή λόγω της διπλής ημιγλωσσίας που συνήθως τα διακρίνει. Η πολιτισμική και γλωσσική διαφοροποίηση των αλλοδαπών μαθητών γίνεται μειονέκτημα και αφορμή για στιγματισμό, γιατί, κατά κανόνα, εμφανίζεται σε συνδυασμό με σοβαρές Μαθησιακές Δυσκολίες.

---

<sup>832</sup> Bernstein (1971), σσ. 222-228.

<sup>833</sup> Δαμανάκης (2001).

<sup>834</sup> Γκότοβος (1984).

<sup>835</sup> Ο.π., Bernstein(1971), σσ.222-228.

Το βαθύτερο νόημα της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφοροποίησης καταφαίνεται μόνο σε συνδυασμό με την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές είναι σ' ένα μεγάλο βαθμό κοινές μ' αυτές των ντόπιων μαθητών που προέρχονται από την εργατική τάξη και θα πρέπει, κατά συνέπεια, να αντιμετωπισθούν σε κοινή βάση. Υπάρχουν, όμως, και διαφορές μεταξύ τους και προπάντων σ' ό,τι αφορά τις γλωσσικές δυσκολίες, επειδή ο μηχανισμός παραγωγής των γλωσσικών λαθών των αλλοδαπών μαθητών «δεν είναι ο ίδιος με το μηχανισμό παραγωγής των ίδιων λαθών των μαθητών που δεν μεγάλωσαν σε δίγλωσσο και διπολιτισμικό περιβάλλον».<sup>836</sup>

#### **5.4.3.2 Η διαγλωσσική αντίληψη σε σχέση με την οικογενειακή επίδραση**

Εξετάζοντας την ικανότητα των βρεφών να συμπεραίνουν σύνορα μεταξύ λέξεων με βάση τις ακουστικές ιδιότητες του ήχου<sup>837</sup>, εξάγεται το αποτέλεσμα ότι τα βρέφη ηλικίας 8 μηνών είναι ευαίσθητα σε στατιστικές ιδιότητες, όπως η κατανομή αλληλουχιών συλλαβών στην ομιλία.

Η ικανότητα φωνητικής αντίληψης με την εμπειρία έχει ως αποτέλεσμα την εστίαση στα χαρακτηριστικά της μητρικής γλώσσας σε βάρος των άλλων γλωσσών. Η ικανότητα εκμάθησης ξένων γλωσσών, όμως, δε μηδενίζεται μετά τον πρώτο χρόνο της ζωής. Ειδικότερα, η ικανότητα εκμάθησης νέων φωνητικών διακρίσεων στην ενήλικη ζωή διατηρείται σε κάποιο βαθμό και εξαρτάται, μεταξύ άλλων, από το είδος των φωνητικών διακρίσεων. Κατά την αντιληπτική αφομοίωση προβλέπεται ποιες φωνητικές διακρίσεις θα είναι εύκολες ή δύσκολες για έναν ενήλικο με διαμορφωμένο σύστημα φωνητικής αντίληψης, αλλά δεν προβλέπεται κατά πόσον το διαμορφωμένο αυτό σύστημα επιδέχεται περαιτέρω τροποποιήσεις από την αντίληψη.

Στο μοντέλο μάθησης ομιλίας του Flege<sup>838</sup>, στο οποίο μελέτησε για δεκαετίες τις ικανότητες του ενήλικου συστήματος φωνητικής αντίληψης να μαθαίνει νέες φωνητικές διακρίσεις από άλλες γλώσσες, υποστηρίζεται ότι το σύστημα φωνητικής αντίληψης παραμένει εύπλαστο, ο βαθμός, όμως, στον οποίο μπορεί να τροποποιηθεί, ώστε να συμπεριλάβει νέες φωνητικές διακρίσεις, περιορίζεται από την παρεμβολή

---

<sup>836</sup> Γκότοβος (1984), σ. 79.

<sup>837</sup> Johnson – Jusczyk (2001).

<sup>838</sup> Flege (1995), Flege (2003).

της μακρόχρονης εμπειρίας του με τη μητρική γλώσσα και από τη δυσκολία στην αρχική αντίληψη των διακρίσεων.

Ο Flege μελέτησε μεγάλους πληθυσμούς μεταναστών σε διάφορες ηλικίες και χρησιμοποιούσαν σε διαφορετικό βαθμό τη μητρική και τη δεύτερη γλώσσα τους. Χάρη στη μεθοδολογία αυτή μπορεί κανείς να διακρίνει και να συγκρίνει τις επιδράσεις διαφορετικών παραγόντων στην ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας και να κατανοήσουμε σε βάθος γιατί ένα παιδί μαθαίνει κατά κανόνα μια ξένη γλώσσα καλύτερα από έναν ενήλικο, αλλά πιθανότατα δεν καταφέρνει να φτάσει το επίπεδο ενός φυσικού ομιλητή της γλώσσας που την έμαθε ως μητρική.<sup>839</sup>

Η σύγχρονη θεώρηση της δυσκαμψίας στη μάθηση ως αποτέλεσμα της ίδιας της μάθησης φαίνεται καθαρά στη θεωρητική προσέγγιση της σχολής του San Diego των ΗΠΑ, βασικοί εκφραστές της οποίας είναι ο Elman και οι συνεργάτες του.<sup>840</sup>

Η θεώρηση αυτή έρχεται να ανατρέψει την παραδοσιακή άποψη περί κρίσιμης ηλικίας στη γλώσσα. Πρόκειται κατά βάση για θεμελιώδη επανερμηνεία των παρατηρήσεων, η οποία υποστηρίχθηκε με τη βοήθεια ειδικών μοντέλων σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Μελετώντας απλούς μηχανισμούς μάθησης σε τέτοια μοντέλα, ο Elman και άλλοι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι δεν είναι απαραίτητο να υποθέσουμε την ύπαρξη κάποιου ειδικού μηχανισμού ωρίμανσης. Δεν χρειάζεται, δηλαδή, να συμβεί κάτι ιδιαίτερο στον οργανισμό που να διακόπτει την ευαισθησία του και τον εμποδίζει να μαθαίνει. Η ίδια η μάθηση ή καλύτερα τα αποτελέσματά της διαμορφώνουν έτσι τον εγκέφαλο, ώστε αυτός να εστιάζει την προσοχή και να εξειδικεύει την επεξεργασία του στο είδος των ερεθισμάτων που χειρίζεται συχνότερα, με αποτέλεσμα να μαθαίνει να είναι αναποτελεσματικός σε άλλου είδους ερεθίσματα.

Το γεγονός ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε δίγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον στην ηλικία των δύο ετών κατά την ομιλία τους αναμειγνύουν, συχνά, γλωσσικά στοιχεία που ανήκουν και στις δύο γλώσσες, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Ωστόσο, θα ήταν πολύ βιαστικό και, ίσως, λίγο επιπόλαιο, βασιζόμενοι σε αυτή τη διαπίστωση, να ισχυριστούμε ότι στην ηλικία αυτή δεν υπάρχει, ακόμη, κανένας διαχωρισμός μεταξύ των γλωσσικών συστημάτων.

---

<sup>839</sup> Η παρατήρηση αυτή ισχύει για όλους τους τομείς της γλώσσας: προφορά των φθόγγων, την προσωδία, τη γραμματική, το συντακτικό και την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας σε διάφορες συνθήκες). Στο κεφάλαιο αυτό όμως αναφερόμαστε ειδικά στο ζήτημα της φωνητικής αντίληψης. Ο Flege έχει μελετήσει τόσο την αντίληψη όσο και την παραγωγή των φθόγγων (προφορά), και η θεωρία του καλύπτει και τις δύο αυτές διαστάσεις.

<sup>840</sup> Elman – Bates – Johnson – Karmiloff-Smith – Parisi – Plunkett (1996).

Ο Geneese<sup>841</sup> σε σχετικό του άρθρο θεωρεί τη γενική διαπίστωση πολλών μελετητών, ότι τα παιδιά στην αρχή της κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας αναμειγνύουν στην ομιλία τους διάφορα γλωσσικά στοιχεία και από τις δύο γλώσσες, όχι οπωσδήποτε ως απόδειξη ή ένδειξη της ύπαρξης ενός «undifferentiated or unitary underlying language system». Υποστηρίζει, δηλαδή, ότι η ταυτόχρονη ανάπτυξη δύο γλωσσών δε διαφέρει στην ουσία από αυτή της μιας γλώσσας, αφού τόσο το μονόγλωσσο όσο και το δίγλωσσο παιδί παρουσιάζουν τις ίδιες γνωστικές ικανότητες και κατέχουν τις ίδιες γλωσσολογικές γνώσεις, καθώς, επίσης, και τις ίδιες γνώσεις για το περιβάλλον και για όσα συμβαίνουν σε αυτό.

Στην ερευνητική εργασία του Merisel<sup>842</sup>, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν ενδείξεις μιας διαφοροποιημένης κατάκτησης δύο ξεχωριστών γλωσσικών ικανοτήτων από δίγλωσσα παιδιά, τουλάχιστον όσο αφορά το χώρο της θέσης των λέξεων στην πρόταση (Worstellung) και τη συμφωνία στην κατάληξη υποκειμένου του ρήματος (Subjekt – Verb – Kongruenz).

Στα ίδια πορίσματα κατέληξαν και οι Koehn και Müller<sup>843</sup>, στα πλαίσια ενός ερευνητικού προγράμματος DUFDE, που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Αμβούργου και στο οποίο εξετάστηκε διαχρονικά η γλωσσική ανάπτυξη δίγλωσσων παιδιών, ηλικίας 1;6-6;0 ετών, και διαπιστώθηκε ότι τα δίγλωσσα παιδιά, αρκετά νωρίς, μπορούν να ξεχωρίζουν τα δύο γλωσσικά συστήματα.

Οι Geneese, Nikoladis και Paradis<sup>844</sup> σε μια διαχρονική μελέτη παρακολούθησαν παιδιά ηλικίας 1;1 μέχρι 2;2 κατά την επικοινωνία τους με τη μητέρα ή τον πατέρα τους ή και με τους δύο μαζί. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι ναι μεν υπάρχουν περιπτώσεις που τα παιδιά αναμειγνύουν τα γλωσσικά συστήματα, τις περισσότερες φορές, όμως, είναι σε θέση να διαφοροποιούν μεταξύ των δύο γλωσσών και ακόμη να χρησιμοποιούν κατά την επικοινωνία τους με τον πατέρα ή τη μητέρα το ανάλογο γλωσσικό κώδικα. Είναι αντικειμενικά πολύ δύσκολο να συγκεντρωθούν αξιόπιστα στοιχεία από το χώρο της έρευνας των βρεφών και μικρών παιδιών.<sup>845</sup>

Επικρατεί ομοφωνία στην άποψη ότι τα παιδιά που βρίσκονται στη φάση των προτάσεων με πολλές λέξεις, δηλαδή περίπου μετά το τρίτο έτος της ηλικίας τους

---

<sup>841</sup> Geneese (1994), σ. 77.

<sup>842</sup> Merisel (1989).

<sup>843</sup> Koehn – Müller (1991), σ. 57.

<sup>844</sup> Geneese – Nikoladis – Paradis (1993).

<sup>845</sup> Geneese (2004).

είναι σε θέση να ξεχωρίζουν τα δύο γλωσσικά συστήματα. Η διαπίστωση της ικανότητας των μικρών παιδιών να ξεχωρίζουν τα δύο γλωσσικά συστήματα και να τα αποθηκεύουν ξέχωρα, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως επιβεβαίωση, αν τα δίγλωσσα παιδιά χρησιμοποιούσαν, κυρίως, μόνο τη γλώσσα του συνομιλητή τους κατά τη γλωσσική επικοινωνία τους μαζί του.<sup>846</sup>

Οι Kielhöfer και Jonekeit<sup>847</sup>, υπέρμαχοι της δίγλωσσης αγωγής, για να επιτευχθεί τόσο μια πετυχημένη γλωσσική ανάπτυξη, όσο και μια εξισορροπημένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του δίγλωσσου ατόμου *πολύ σημαντικό να παρέχονται οι δύο γλώσσες ξέχωρα στο παιδί, σύμφωνα με την αρχή «ένα πρόσωπο – μια γλώσσα» ή «γλώσσα του περιβάλλοντος και γλώσσα της οικογένειας».*

Τα συναισθήματα που δημιουργούνται στο παιδί για την κάθε γλώσσα με την οποία έρχεται σε επαφή επηρεάζουν άμεσα και σημαντικά τη διαδικασία ανάπτυξης της γλώσσας. Μια αρνητική συναισθηματική σχέση μπορεί να οδηγήσει πολλές φορές σε μια άρνηση της ομιλίας (Mutismus).

Σε διάφορα παραδείγματα αλλοδαπών μαθητών, φοιτητών και εκπαιδευτικών, που είχαν μία έντονη αρνητική θέση στη γερμανική γλώσσα στο διάστημα εκμάθησης της γλώσσας αυτής, διαπιστώθηκαν τρομερές δυσκολίες εκμάθησης και αρνητική επίδραση στο επίπεδο στο επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης. Συναντώνται παιδιά που, μετά από αρνητικές εμπειρίες που είχαν στην πρώτη παιδική ηλικία με τη γερμανική γλώσσα ή καλύτερα με άτομα που μιλούσαν αυτή τη γλώσσα, αρνούνται να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους γλωσσικά, δηλαδή παύουν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα να θέλουν να μιλούν με άτομα που δεν ανήκουν στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον.

### **5.4.3.3 Γλωσσική ικανότητα του μαθητή και Διγλωσσία**

Το γεγονός ότι η Διγλωσσία, υποστηρίζει η Romain<sup>848</sup>, είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που παρουσιάζει τη δική του δυναμική<sup>849</sup> σε πολλές εργασίες<sup>850</sup> προτείνεται να περιγράφεται και να ορίζεται η Διγλωσσία μέσω διαφόρων χαρακτηριστικών που τη διακρίνουν, όπως ο βαθμός κατοχής της κάθε γλώσσας, η εσωτερική και εξωτερική λειτουργία της κάθε γλώσσας, ο ρόλος που παίζουν οι δύο

---

<sup>846</sup> Geneese (1994).

<sup>847</sup> Kielhöfer – Jonekeit (1993).

<sup>848</sup> Romain (1989).

<sup>849</sup> Βλ. Saunders (1984), σσ. 14-16.

<sup>850</sup> Graf (1987), Grotjen (1982).

γλώσσες στο συνολικό πλαίσιο της συμπεριφοράς του ατόμου, η παρεμβολή της μιας γλώσσας στην άλλη.<sup>851</sup> Ο Makey<sup>852</sup> υποστηρίζει, επίσης, ότι ο όρος Διγλωσσία είναι σχετικός και σίγουρα δεν ισχύει ο διαχωρισμός όλα ή τίποτα.<sup>853</sup> Ο Graf, που συμφωνεί με τον Makey, δηλώνει ότι πρέπει να δίνεται ένας ορισμός που να είναι ανοιχτός στην κάθε περίπτωση Διγλωσσίας που παρουσιάζεται.<sup>854</sup>

Η θεωρητική εξέταση της Διγλωσσίας καταδεικνύει τον κοινωνικό ρόλο που παίζει η κάθε γλώσσα για το άτομο<sup>855</sup> ότι και πολλά δίγλωσσα άτομα δεν κατορθώνουν να κατακτήσουν σε καμιά από τις δύο γλώσσες το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας που έχει κανονικά ο μητρικός ομιλητής της κάθε γλώσσα.<sup>856</sup>

Στην προσπάθεια των De Avila και Duncan<sup>857</sup>, «The Language Assessment Scales (LAS)» μέσω μιας βαθμολογικής «Κλίμακας» από το 1 (πολύ χαμηλές επιδόσεις) έως 5 (πολύ υψηλές αποδόσεις), μπορεί να αξιολογήσει τις γλωσσικές ικανότητες του δίγλωσσου ατόμου στην κάθε γλώσσα χωριστά, ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο έχουν αναπτυχθεί.

Ο Padilla<sup>858</sup>, στηριζόμενος στην ανάλυση των γλωσσικών ικανοτήτων που προτείνει ο MacNamara<sup>859</sup>, τονίζει ότι, κατά την οριοθέτηση της Διγλωσσίας, δεν θα πρέπει να παραληφθεί η δισδιάστατη υφή της γλωσσικής ικανότητας.

Σύμφωνα με τον MacNamara<sup>860</sup>, η ολοκληρωμένη γνώση μιας γλώσσας μπορεί να οριοθετηθεί μέσω δεκαέξι (16) γλωσσικών ικανοτήτων κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης:

1) Ικανότητες Κωδικοποίησης όπως:

- α) *Ομιλώ*: Σημασιολογικό<sup>861</sup>, Συντακτικό, Λεξικό, Φωνηματικό
- β) *Γράφω*: Σημασιολογικό, Συντακτικό, Λεξικό, Φωνηματικό

2) Ικανότητες Αποκωδικοποίησης όπως:

- α) *Ακούω*: Σημασιολογικό, Συντακτικό, Λεξικό, Φωνηματικό
- β) *Γράφω*: Σημασιολογικό, Συντακτικό, Λεξικό, Φωνηματικό

---

<sup>851</sup> Makey (1968), σ. 555.

<sup>852</sup> Αυτόθι, σ. 55.

<sup>853</sup> Βλ. επίσης Paulston (1978), Grosjean (1982).

<sup>854</sup> Graf (1987).

<sup>855</sup> Βλ. Fthenakis et al. (1985).

<sup>856</sup> Kielhöfer – Jonekeit (1983).

<sup>857</sup> De Avila – Duncan (1979), σ. 16.

<sup>858</sup> Padilla (1977).

<sup>859</sup> MacNamara (1967).

<sup>860</sup> Αυτόθι.

<sup>861</sup> Η κάθε ονομασία αναφέρεται στο αντίστοιχο γλωσσικό επίπεδο, π.χ. σημασιολογικό επίπεδο.

Συνεπώς, υποστηρίζει ο Padilla<sup>862</sup> (1977), η ολοκληρωμένη γνώση δύο γλωσσών θα πρέπει να περιγράφεται και να οριοθετείται μέσω 32 γλωσσικών ικανοτήτων, 16 για την κάθε γλώσσα. Στην περίπτωση μιας ισορροπημένης Διγλωσσίας, θα πρέπει το δίγλωσσο άτομο να έχει αναπτύξει και τις 32 αυτές ικανότητες περίπου στον ίδιο βαθμό.

Σήμερα, η Διγλωσσία θεωρείται ως ένα πολύπλευρο και συνεχώς αυξανόμενο μέγεθος (Kontinuum), του οποίου την ιδανική, τελική μορφή, δηλαδή, τη μορφή μιας σωστής ισορροπημένης κατοχής και των δύο γλωσσών<sup>863</sup>, θεωρητικά ελάχιστοι πλησιάζουν. Η Romain<sup>864</sup> υποστηρίζει ότι είναι δυνατό ένα δίγλωσσο άτομο να μιλά και τις δύο γλώσσες, χωρίς πολλά προβλήματα, αλλά να μην είναι σε θέση να λειτουργεί σε καμία από τις δύο, όπως ένας μονόγλωσσος ομιλητής.

Η γλωσσική ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου δεν μπορεί να είναι η ίδια με αυτή του μονόγλωσσου μητρικού ομιλητή, ακόμη και στις περιπτώσεις, κατά τις οποίες η μια από τις δύο γλώσσες πλησιάζει το επίπεδο ανάπτυξης που έχει ο μητρικός ομιλητής της αντίστοιχης γλώσσας.<sup>865</sup> Η γλωσσική ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου περιέχει, επιπλέον, διάφορα γλωσσικά στοιχεία, γραμματικά, σημασιολογικά, πραγματολογικά ή ακόμη φωνολογικά, και από μια άλλη γλώσσα.

Μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας του δίγλωσσου και αυτής του μονόγλωσσου μητρικού ομιλητή, τόσο σε σχέση με το βαθμό ανάπτυξης όσο ανάπτυξης όσο και με τους τομείς ανάπτυξης, υπάρχουν έντονες διαφορές. Αυτές οι διαφορές, «οι ιδιαιτερότητες», διαμορφώνουν και χαρακτηρίζουν τις περισσότερες φορές την όλη εικόνα της γλωσσικής ικανότητας του δίγλωσσου ατόμου.<sup>866</sup> Γι' αυτό και κατά την εξέταση των γλωσσικών του ικανοτήτων δεν μπορούμε να έχουμε αντικειμενική και συνολική εικόνα τους, αν το εργαλείο εξέτασης είναι προσαρμοσμένο στις γλωσσικές ικανότητες του μονόγλωσσου ατόμου<sup>867</sup>.

---

<sup>862</sup> Padilla (1977), σ. 113.

<sup>863</sup> Στο επίπεδο κατοχής της κάθε γλώσσας που έχει ένας μονόγλωσσος μητρικός ομιλητής.

<sup>864</sup> Romain (1989).

<sup>865</sup> Η Romain (1989), σ. 282, υποστηρίζει: «a reasonable account of bilingualism cannot be based on a theory which assumes monolingual competence as frame or reference, it has not been appreciated how one might take bilingualism as the starting point and subsume monolingualism within».

<sup>866</sup> Kracht (1996).

<sup>867</sup> Σίγουρα, στα πλαίσια διαφόρων ερευνών και μελετών μπορεί να αποβεί χρήσιμη και να είναι σκόπιμη η σύγκριση των γλωσσικών ικανοτήτων του δίγλωσσου ατόμου με αυτές του μονόγλωσσου. Αυτό εξαρτάται πάντα από τους στόχους που κατευθύνουν την εκάστοτε επιστημονική εργασία.



Ο Grosjean<sup>868</sup> προτείνει η γλωσσική ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου να αντιμετωπίζεται και, ως εκ τούτου, να εξετάζεται, σφαιρικά με κέντρο ενδιαφέροντος την ολική επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητά του (Kommunikative Sprachkompetenz) και όχι το επίπεδο ανάπτυξης των εν μέρει γλωσσικών ικανοτήτων στην κάθε γλώσσα.

Η γλωσσική ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου, έχει γίνει από πολλούς παιδαγωγούς αποδεκτή και κατευθύνει σε διάφορες χώρες, όπως στις ΗΠΑ, τον Καναδά, τη Γερμανία, τον προγραμματισμό της εκπαίδευσης και της αγωγής των δίγλωσσων μαθητών.

---

<sup>868</sup> Grosjean (1996).



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ**

### **Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **6.1 Μεθοδολογική προσέγγιση της συλλογής του εμπειρικού υλικού**

Η παρούσα έρευνα άρχισε το σχολικό έτος 2006-07 αντικείμενο και στόχος της ήταν η σύλληψη των Διαταραχών Λόγου των αλλοδαπών μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Η πρώτη φάση του σχεδιασμού, περιλάμβανε συναντήσεις μας με μαθητές σε Ελλάδα και Γερμανία.

**Κατά τη διάρκεια της πρώτης** συνάντησης ανιχνεύτηκαν οι δυσκολίες που παρουσίαζαν οι μαθητές σε γνωστικά αντικείμενα διδασκαλίας των μαθημάτων της αντίστοιχης τάξης φοίτησης. Στο διάστημα αυτό πραγματοποιήθηκε με πιλοτική έρευνα όπου αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς μέσω ενός ερωτηματολογίου το επίπεδο δυσκολιών των μαθητών αυτών στο Δημοτικό σχολείο.

**Κατά τη δεύτερη φάση** συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ερωτηματολόγια των οποίων τη δομή επιμελήθηκε ο επιβλέπων την έρευνα αναπληρωτής καθηγητής Β. Κούτρας.

I) Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν: α) τη σχολική τάξη και β) τις μαθησιακές διαταραχές των μαθητών.

II) Οι μαθητές καλούνται ν' απαντήσουν: α) σε ερωτήματα που αφορούν σε ατομικά-δημογραφικά στοιχεία και β) τις κοινωνικές δραστηριότητες.

**Η τρίτη φάση διεξήχθει** μετά την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές.

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές κάθε σχολικής τάξης που παρουσίαζαν Μαθησιακές Διαταραχές στο Λόγο αξιολογήθηκαν με τη μέθοδο διδακτικής παρέμβασης με βάση το ωρολόγιο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου από την ερευνήτρια – εκπαιδευτικό.

Συμπληρώθηκαν από την ερευνήτρια τα ερωτηματολόγια που αφορούν ατομικά κάθε μαθητή με Μαθησιακές Διαταραχές και Διαταραχές Λόγου.

Η δυνατή, εμπειριστατωμένη και ασφαλής συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ενισχύθηκε με τη χρήση ασκήσεων Τεστ Αθηνά και Τεστ Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου Λογοπεδικών Ελλάδας, Εκδόσεις, Ελληνικά Γράμματα.

Η ψυχολογία ως επιστήμη ασχολείται με την ανθρώπινη συμπεριφορά, βοηθά τη μαθησιακή ικανότητα των μαθητών και τους διευκολύνει στην ανάπτυξη στρατηγικών για τη διεκπεραίωση συγκεκριμένων στόχων μέσα στο Δημοτικό σχολείο . Συμβάλλει, επίσης, στην επανεξέταση και τον επανακαθορισμό τους, ανάλογα με τις συνθήκες που διαμορφώνονται στο Σχολείο.<sup>869</sup>

Οι παραδοχές της Ψυχολογίας σε τομείς, όπως η ψυχολογική διάγνωση, η μάθηση και τα κίνητρα, μας βοηθούν να δώσουμε λύσεις στα ερωτήματα που αφορούν τις Μαθησιακές Διαταραχές και τις διαπολιτισμικές διαφορές των ατόμων.

Ο δείκτης νοημοσύνης εκλαμβάνεται συχνά ως το απόλυτο μέτρο για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών που συμμετέχουν στην παιδαγωγική πράξη. Σχετική κριτική στη χρήση των τεστ νοημοσύνης, επικεντρώνεται στο γεγονός ότι τα εν λόγω τεστ δε μετρούν τίποτε άλλο εκτός από τη μαθησιακή ικανότητα. Κατά τον Levine, «τα καθιερωμένα τεστ νοημοσύνης μετρούν μόνο την τρέχουσα και όχι τη συνολική δυνατότητα των ατόμων να συμμετέχουν σε Δυτικά σχολεία».<sup>870</sup>

Κατά το Herskovits<sup>871</sup>, τα τεστ νοημοσύνης σχεδιάστηκαν για άτομα ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου. Τόσο το περιβαλλοντικό και το φυσικό πλαίσιο, όσο και το πολιτιστικό επηρεάζουν σημαντικά όλες τις εκδηλώσεις της εγγενούς νοημοσύνης. Επομένως η χρήση των τεστ νοημοσύνης για τη μέτρηση της νοητικής ικανότητας ατόμων που παρουσιάζουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, μεροληπτεί κατά αυτών των ατόμων.<sup>872</sup>

Κάθε εκπαιδευτική αξιολόγηση θα πρέπει να αξιοποιείται προς την κατεύθυνση του επανακαθορισμού των παιδαγωγικών στόχων και πρακτικών<sup>873</sup> και στο σχεδιασμό και επανασχεδιασμό προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στο ατομικό επίπεδο ανάπτυξης και διαπαιδαγώγησης του κάθε μαθητή και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στο εκάστοτε είδος σχολείου.

Ταξινομώντας, αναλύοντας και επεξεργάζοντας το εμπειρικό υλικό, οριοθετήθηκαν οι σκοποί και οι ειδικοί στόχοι της έρευνας ως εξής:

I. Στην Ανίχνευση των Μαθησιακών Διαταραχών των υποκειμένων κατά τη φοίτηση των Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο:

α. στην αξιολόγηση των υποκειμένων στην Προφορική Έκφραση

---

<sup>869</sup> Fontana (1996), σ. 14.

<sup>870</sup> Levine (1993), σ. 85.

<sup>871</sup> Herskovits (1993), σ. 86.

<sup>872</sup> Klineberg (1993), σ. 86.

<sup>873</sup> Κωνσταντίνου (1998), σσ. 87-88.

- β. στην Ανάγνωση Κειμένου
- γ. στην Κατανόηση Κειμένου
- δ. στη Γραπτή Έκφραση
- ε. στη Γλώσσα
- στ. στα Μαθηματικά
- ζ. στην Ιστορία

II. Στην Ανίχνευση των Διαταραχών Λόγου των υποκειμένων της έρευνας σε σχέση με τις Μαθησιακές Διαταραχές των Ελλήνων και των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο με βάση:

- α. την αξιολόγηση των υποκειμένων ως προς τις Μαθησιακές Διαταραχές και τη Φωνή
- β. την Άρθρωση
- γ. τον Τραυλισμό
- δ. τη Ρινολαλία
- ε. τη Σιωπή
- στ. τη Δυσαναγνωσία
- ζ. τη Δυσορθογραφία
- η. την Απομόνωση
- θ. τις Συναισθηματικές διαταραχές

III. Στην ανίχνευση των παραγόντων που επηρεάζουν τις Διαταραχές Λόγου των υποκειμένων της έρευνας με Διγλωσσία, με βάση:

- α. το Φύλο των υποκειμένων
- β. τη Σχολική Τάξη των υποκειμένων
- γ. την Εθνικότητα των υποκειμένων

## ΣΧΗΜΑ Ι

Αγόρι	α) Φύλο των υποκειμένων
Κορίτσι	
Τάξη Α΄ μέχρι 7 ετών Τάξη Β΄ μέχρι 8 ετών Τάξη Γ΄ μέχρι 9 ετών Τάξη Δ΄ μέχρι 10 ετών Τάξη Ε΄ μέχρι 11 ετών Τάξη ΣΤ΄ μέχρι 12 ετών	β) Σχολικές τάξεις των υποκειμένων
Αλβανοί μαθητές στην Ελλάδα	γ) Εθνικότητα των υποκειμένων
Έλληνες μαθητές στη Γερμανία και στην Ελλάδα	

I. Επιλέξαμε: α) αλλοδαπούς μαθητές από την Ελλάδα γιατί κατά τα τελευταία χρόνια έχουν μεταναστεύσει στη χώρα μας κυρίως από την Αλβανία, αλλά και β) ομογενείς Έλληνες μαθητές της Γερμανίας, επειδή αρκετοί είναι οι ομογενείς Έλληνες που ζουν εκεί και εργάζονται τρίτης και τέταρτης γενιάς και τα παιδιά τους φοιτούν σε ελληνικά σχολεία της Βόρειας Ρηνανίας – Βεστφαλίας.

II. Επιλέξαμε τις Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου για πρακτικούς λόγους, καθώς θέλαμε να διερευνήσουμε κατά πόσο οι αλλοδαποί μαθητές που έχουν μεταναστεύσει παρουσιάζουν Διαταραχή Λόγου. Ελέγχουμε πόσο διαφέρουν στο είδος και τη συχνότητα των δυσκολιών σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές που φοιτούν στο Ελληνικό Δημοτικό σχολείο.

Προκειμένου να διεξάγουμε την έρευνά μας, κρίναμε απαραίτητη την ύπαρξη της τρίτης ομάδας, που είναι μια ομάδα ελέγχου που αποτελείται από γηγενείς Έλληνες μαθητές, οι οποίοι και αποτελούν το ένα τρίτο του δείγματος μας (ομάδα σύγκρισης).

Οι μαθητές που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο έχουν ως τόπο κατοικίας:

Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 1		
Κατανομή δείγματος ως προς τον τόπο κατοικίας.		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %
Ιωάννινα	178	24,2
Ηγουμενίτσα	83	11,3
Πρέβεζα	118	16,0
Άρτα	114	15,5
Γερμανία	243	33,0
ΣΥΝΟΛΟ	736	100

Από τον παραπάνω πίνακα διακρίνεται ότι 493 μαθητές μένουν μόνιμα στη χώρα μας σε διάφορες περιοχές της Ηπείρου, από τους οποίους οι 300 είναι αλλοδαποί μαθητές και οι υπόλοιποι 193 είναι Έλληνες μαθητές στα σχολεία της Ηπείρου. Οι 243 μαθητές που ανήκουν στην τελευταία κατηγορία είναι Έλληνες μαθητές που ζουν μόνιμα στη Γερμανία και φοιτούν στα ελληνικά σχολεία του κρατιδίου της Βόρειας Ρηνανίας – Βεστφαλίας.

## 6.2 Το μέσο συλλογής των δεδομένων

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων για την καλύτερη εξυπηρέτηση των στόχων της διατριβής επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο (γραπτό). Και αυτό γιατί είναι μια μέθοδος που ακολουθείται συχνά σε έρευνες για να αναλύσουν στάσεις ομάδων ή και ατόμων, καθώς δίνει σε κάθε συμμετέχοντα στην έρευνα την ασφάλεια της ανωνυμίας<sup>874</sup>. Δόθηκαν ερωτηματολόγια τόσο στο δάσκαλο της κανονικής τάξης (κύρια ερωτηματολόγια), όσο και στους μαθητές του δείγματος (συμπλήρωση ατομικών-οικογενειακών στοιχείων).

Από τα 736 ερωτηματολόγια, στη στατιστική επεξεργασία συμπεριλήφθηκαν και τα 736 (100% του τελικού δείγματος μαθητών με Διαταραχές Λόγου). Αυτό συνέβη, διότι σε κανένα δεν έλλειπαν στοιχεία, απαραίτητα για τη στατιστική ανάλυση.

---

<sup>874</sup> Φίλιας, (2003).

Ο πληθυσμός από τον οποίο προέρχεται το δείγμα μας διακρίνεται σε ομάδες, ανάλογα με την προέλευση των μαθητών: α) Αλλοδαποί μαθητές και β) Έλληνες μαθητές στην Ελλάδα. Η ομάδα των αλλοδαπών μαθητών χωρίζεται σε δύο υποομάδες ανάλογα με τη χώρα μετανάστευσης και συνιστά βασική μεταβλητή της έρευνάς μας.

Με βάση αυτή τη διάκριση, διαμορφώθηκαν οι τρεις ακόλουθες ομάδες:

- α. Αλλοδαποί μαθητές στην Ελλάδα (Πρώτη ομάδα)
- β. Έλληνες μαθητές αλλοδαποί στη Γερμανία (Δεύτερη ομάδα).
- γ. Έλληνες μαθητές στην Ελλάδα (Τρίτη ομάδα, ομάδα ελέγχου)

Με βάση την προέλευση/εθνικότητα, από τους 736 μαθητές, οι 300 (40,76%) είναι αλλοδαποί μαθητές στην Ελλάδα. Οι Έλληνες μαθητές στην Ελλάδα είναι 193 (26,22%). Τέλος, οι Έλληνες μαθητές αλλοδαποί στη Γερμανία είναι 243 (33,02%)<sup>875</sup>.

Ο επόμενος πίνακας μαζί με το αντίστοιχο διάγραμμα σχετικών συχνοτήτων, μας δείχνουν την κατανομή των μαθητών με διαταραχές λόγου ως προς το φύλο τους.

Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων τοίς εκατό. Πίνακας 2		
Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο.		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %
1 Αγόρι	550	74,73
2 Κορίτσι	186	25,27
ΣΥΝΟΛΟ	736	100

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι: περίπου ένας στους τέσσερις μαθητές με Διαταραχές Λόγου που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο είναι κορίτσια, ενώ τρεις στους τέσσερις με Διαταραχές Λόγου είναι αγόρια.

Η συλλογή των πληροφοριών, προκειμένου να διαπιστωθούν και να περιγραφούν οι Διαταραχές Λόγου, επιτυγχάνεται ακριβέστερα με τη χρήση του ερωτηματολογίου

α) Στην παρούσα διατριβή περιγράφονται συγκεκριμένες Διαταραχές Λόγου των συμμετεχόντων και αναζητούνται οι παράγοντες από τους οποίους

<sup>875</sup> Στοιχεία των τριών ομάδων



εξαρτάται η εμφάνιση αυτών των Διαταραχών. Μέσω του ερωτηματολογίου μπορεί να εξηγηθεί, να επαληθευθεί και να προβλεφθεί η αιτιότητα που εκφράζεται ανάμεσα σε αλληλοσυσχετιζόμενες μεταβλητές.<sup>876</sup>

β) Μέσω του ερωτηματολογίου, ως μέσου συλλογής πληροφοριών, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει σημαντικό αριθμό μεταβλητών για τη βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου που διερευνεί.

γ) Με τη χρήση του ερωτηματολογίου εξασφαλίζεται η συμμετοχή πολύ περισσότερων υποκειμένων.

δ) Χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των επιστημονικών ευρημάτων, καθώς χρησιμοποιούνται ποιοτικές, στατιστικές μέθοδοι για την ανάλυσή τους<sup>877</sup> και η εμπειρική πραγματικότητα εξετάζεται έξω από τις υποκειμενικές αντιλήψεις και τυχόν προκαταλήψεις της ερευνήτριας.

ε) Τα ευρήματα και τα πορίσματα που προκύπτουν από την αναζήτηση μέσω του ερωτηματολογίου έχουν πρακτική σημασία και καθίσταται δυνατή η περαιτέρω αξιοποίησή τους. Έτσι, η έρευνα θεωρείται αιτιολογική και εφαρμοσμένη.

στ) Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν, μέσω του ερωτηματολογίου, ένα πανομοιότυπο πλαίσιο αναφοράς.

ζ) Η χρησιμοποίηση κλειστού τύπου ερωτήσεων στο γραπτό ερωτηματολόγιο διασφαλίζει τη δυνατότητα του ασφαλούς αποτελέσματος και της ελεύθερης δήλωσης των ιδεών των συμμετεχόντων.

η) Το ερωτηματολόγιο διασφαλίζει την ανωνυμία των υποκειμένων και διευκολύνει τη συμμετοχή τους.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου συντάχθηκαν με σαφήνεια, με συντομία και με βάση τη στοχοθεσία της έρευνας και είναι κλειστού τύπου. Οι περισσότερες είναι διαβαθμιστικής επιλογής «ποτέ», «σπάνια», «πολλές φορές», «συχνά», «πάντα».

Τα πλεονεκτήματα χρησιμοποίησης κλειστού τύπου ερωτήσεων είναι: α) η ευκολία και η συντομία χρόνου στις απαντήσεις, β) η συλλογή σαφών απαντήσεων ως προς το εξεταζόμενο θέμα και γ) η ευχέρεια στην κωδικοποίηση και τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων – μεταβλητών.<sup>878</sup>

---

<sup>876</sup> Μαγκράκης, (2001), σ. 24.

<sup>877</sup> Αυτόθι, σ. 24.

<sup>878</sup> Παρασκευόπουλος, (1993), σ. 104

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε μετά από ανάλυση και συγκριτική μελέτη διαφόρων ερωτηματολογίων αναφορικά με τις ανάγκες ειδικών πληθυσμιακών κατηγοριών ( διγλωσσική πολιτισμική διαφορετικότητα), (άτομα με ειδικές ανάγκες κ.λπ.).

Όπως είπαμε, από το σύνολο των μαθητών οι 543 είναι αλλοδαποί και οι 193 είναι Έλληνες μαθητές στην Ελλάδα. Ο επόμενος πίνακας μας δίνει τα ποσοστά των αλλοδαπών δίγλωσσων με Διαταραχές Λόγου μαθητών στην Ελλάδα και των αλλοδαπών μαθητών στη Γερμανία.

Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 3		
Κατανομή δείγματος ως προς εθνικότητα.		
	Συχνότητα	Σχετ. Συχν. %
Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα	300	40,8
Έλληνες στην Ελλάδα	193	26,2
Αλλοδαπός μαθητής στη Γερμανία	243	33,0
ΣΥΝΟΛΟ	543	100

Να σημειώσουμε ότι και στις δύο ομάδες των αλλοδαπών μαθητών δεν υπάρχουν άτομα τα οποία να ζουν λιγότερα από 3 χρόνια στη χώρα υποδοχής και που λαμβάνουν τώρα εκπαίδευση. Αυτό είναι σημαντικό, γιατί έτσι έχουμε διασφαλίσει τη δυνατότητα ομιλίας δύο γλωσσών (Διγλωσσία) των μαθητών. Δηλαδή, μέσα στο δείγμα μας δεν εξετάζουμε μαθητές οι οποίοι στην αλλοδαπή χώρα ζουν λιγότερο από τρία χρόνια. Αυτό ενδεχομένως να μας έδινε μαθητές που τώρα μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα.

Με βάση την ελληνική γλώσσα εξετάστηκαν το σύνολο των μαθητών όσον αφορά τη Διαταραχή Λόγου και τις Σχολικές Δυσκολίες.

Η μέθοδος συλλογής δυσκολιών την οποία υιοθετήσαμε είναι αυτή της *τυχαίας δειγματοληψίας*. Συγκεκριμένα, ενεργήσαμε ως εξής:

- Επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο<sup>879</sup> (Πίνακας τυχαίων αριθμών, Statistical Reasoning in Psychology and Education) σχολεία από το σύνολο των σχολείων της Ηπείρου και Β. Ρηνανίας-Βεσφαλίας στα οποία φοιτούν αλλοδαποί μαθητές (κατά

<sup>879</sup> Minium, Kihg, Bear, (1999).

επίπεδα). Από τα σχολεία αυτά συμπεριλήφθηκαν το δείγμα μας τυχαία επιλεγμένοι μαθητές από όλα τα τμήματα όλων των Α', Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ' τάξεων, με τον ακόλουθο τρόπο:

- Ζητούσαμε από το δάσκαλο της τάξης αλφαβητικό κατάλογο με τα ονόματα των μαθητών, τον οποίο υποδιαιρούσαμε σε δύο κατηγορίες ανάλογα με την προέλευση των μαθητών (αλλοδαποί, Έλληνες).

- Η ενέργεια αυτή αποσκοπούσε στο αν διατηρήσουμε την αναλογία κατά προέλευση και κατά φύλο σε επίπεδο τμήματος, όπου αυτό ήταν δυνατό (κατά στρώματα δειγματοληψία), επειδή οι αλλοδαποί μαθητές σε ορισμένα σχολεία που επισκεφθήκαμε (και αυτό οφείλεται στις περιοχές που επιλέξαμε) αποτελούν την πλειοψηφία των μαθητών της τάξης.

### 6.3 Η συλλογή των δεδομένων

Για τους σκοπούς της έρευνας όπως: τους ειδικότερους στόχους και τις ερευνητικές υποθέσεις καταρτίσαμε τρεις τύπους αυτοσχέδιων ειδικών επεξεργασμένων ερωτηματολογίων, όπου τα δύο απευθυνόταν στο δάσκαλο της τάξης και το άλλο στους μαθητές-δείγμα. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσε ο δάσκαλος:

α) Οι δάσκαλοι στο πρώτο ερωτηματολόγιο, το οποίο χωρίζεται σε δύο επιμέρους ερωτηματολόγια, κλήθηκαν να απαντήσουν σε στοιχεία για την τάξη τους (ερωτηματολόγιο (α))<sup>880</sup>, αλλά και για ερωτήσεις σχετικές με την μετεκπαίδευσή τους, το είδος εκπαίδευσης που προτείνουν για τους αλλοδαπούς μαθητές είναι τα αποτελέσματα των οποίων θα τα παρουσιάσουμε παρακάτω.

Στο δεύτερο μέρος αυτού του ερωτηματολογίου απαντούν σε ερωτήσεις όσον αφορά τη σχολική επίδοση αλλοδαπών και Ελλήνων μαθητών.

β) Οι δάσκαλοι συμπλήρωσαν για κάθε μαθητή της τάξης τους (αλλοδαποί, Έλληνες) που συμπεριλήφθηκε στο δείγμα μας ένα ερωτηματολόγιο-κλίμακα (ερωτηματολόγιο (γ))<sup>881</sup>, αξιολόγησης των Μαθησιακών Διαταραχών μαθητών<sup>882</sup>.

---

<sup>880</sup> Βλ. Παράρτημα.

<sup>881</sup> Βλ. Παράρτημα.

<sup>882</sup> Κούτρας, Μυλωνά, 2006.

γ) Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου η ερευνήτρια συμπλήρωσε σχετικά με τη Διαταραχή Λόγου των μαθητών.

Περιγραφή εργαλείου συλλογή δεδομένων της έρευνας. Πίνακας 4			
Δημοτικό	Μεταβλητές	I) Διαταραχές προφορικού Λόγου	α) Φωνή <sup>883</sup> β) Άρθρωση <sup>884</sup> γ) Τραυλισμός <sup>885</sup> δ) Ρινολαλία <sup>886</sup> ε) Δυσαναγνωσία <sup>887</sup> στ) Προφορική Έκφραση <sup>888</sup>
Α, Β, Γ, Δ, Ε, ΣΤ τάξεις		II) Διαταραχές γραπτού λόγου	Δυσορθογραφία <sup>889</sup>
		III) Σχολική επίδοση	α) Γλώσσα β) Μαθηματικά γ) Ιστορία

Η ετοιμασία συλλογής του εμπειρικού υλικού πραγματοποιήθηκε το έτος του 2006.

Κατά το πρώτο στάδιο της διεξαγωγής της έρευνας πραγματοποιήθηκε μία σειρά επαφών με το σύνολο των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο εσωτερικό (Ηπειρο) και τα Συντονιστικά Γραφεία πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γερμανίας για την εξασφάλιση συμμετοχών των συμμετεχόντων στην έρευνα. Με τους εκπαιδευτικούς επιδιώχθηκε κατ' αρχήν η ενημέρωση τους και η δημιουργία κλίματος καλής πίστης και συνεργασίας ανάμεσα σε αυτούς και την ερευνήτρια καθώς και η συλλογή στατιστικών στοιχείων και πληροφοριών αναφορικά με τον αριθμό αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα σχολεία για την πραγματοποίηση της έρευνας.

Το δεύτερο στάδιο της διαδικασίας περιελάμβανε επιλογή εκείνων των Δημοτικών Σχολείων που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Για κάθε επίσκεψη της ερευνήτριας για κάθε Δημοτικό σχολείο των δειγματοληπτικών περιοχών της έρευνας

<sup>883</sup> *Τεστ Ανίχνευσης διαταραχών λόγου*, Ελληνικά Γράμματα.

<sup>884</sup> *Τεστ Ανίχνευσης διαταραχών λόγου*, Ελληνικά Γράμματα.

<sup>885</sup> *Τεστ Ανίχνευσης διαταραχών λόγου*, Ελληνικά Γράμματα.

<sup>886</sup> *Τεστ Ανίχνευσης διαταραχών λόγου*, Ελληνικά Γράμματα.

<sup>887</sup> Τάφα, Ε. (1995).

<sup>888</sup> *Τεστ Ανίχνευσης διαταραχών λόγου*, Ελληνικά Γράμματα.

<sup>889</sup> Τεστ Αθηνά

προηγούνταν η συνεννόηση με τη προϊσταμένη αρχή του Σχολείου, προκειμένου να επιτευχθεί συμφωνία για τη μέρα και την ώρα επίσκεψης.

Ακολούθησε η συμπλήρωση του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου όπως:

- α) Στοιχεία τάξης με στόχο την ανίχνευση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς και τον ακριβή αριθμό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη και
- β) Σχολική επίδοση των μαθητών με στόχο την ανίχνευση των Μαθησιακών Διαταραχών.

Η επίσκεψη της ερευνήτριας σε κάθε Δημοτικό σχολείο του δειγματοληπτικού σχεδίου της έρευνας χαρακτηριζόταν από διακριτικότητα, ώστε να μη διαταράσσεται η λειτουργία του και να αναπτύσσονται συνθήκες αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Αρχικά, γινόταν γενική συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς για θέματα και έννοιες που, όπως είχε καταδειχθεί στην πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου. Μετά τη διανομή του ερωτηματολογίου καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν με ειλικρίνεια, εκθέτοντας τις προσωπικές τους απόψεις, δεδομένης της ανωνυμίας του ερωτηματολογίου. Εάν κατά τη διάρκεια που οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο έθεταν τυχόν ερωτήματα, η ερευνήτρια έδινε τις απαραίτητες διευκρινίσεις, αποφεύγοντας όμως να εκφράσει προσωπική άποψη και θέση.

Το Ερωτηματολόγιο που αφορούσε α) στοιχεία και β) αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών με Μαθησιακές Διαταραχές συνόδευε γραπτό σημείωμα της ερευνήτριας, όπου αναφερόταν η σημασία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην έρευνα, το ανώνυμο του ερωτηματολογίου, οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς και φάκελος, στον οποίο αναγράφονταν τα στοιχεία της ερευνήτριας και υπήρχε επικολλημένο το γραμματόσημο για την επιστροφή του ερωτηματολογίου. Η συνεργασία με τους προϊσταμένους, διευθύντριες και εκπαιδευτικούς υπήρξε ικανοποιητική.

Κατά το τρίτο στάδιο της έρευνας ακολούθησε η ερευνήτρια με βάση το ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα παράδοση και διδασκαλία χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού της τάξης.

Υπάρχουν διάφορες μεθοδολογίες για τη δημιουργία κλιμάκων μέτρησης στάσεων με πιο γνωστές Likert, Guttman και Turstone<sup>890</sup>. Η κλίμακα τύπου Likert είναι η πιο απλή στη δημιουργία και η πιο διαδεδομένη στις κοινωνικές και τις

---

<sup>890</sup> Βλ. Κομίλη, (1989), Κυριαζή, (1999).

παιδαγωγικές έρευνες. Στόχος της είναι η μέτρηση στάσεων ή απόψεων των υποκειμένων της οποίας καλούνται να επιλέξουν μια από τις δυνατές απαντήσεις σταθερής μορφής σε ένα σύνολο ερωτημάτων τα οποία αντιπροσωπεύουν το προς μελέτη πρόβλημα. Οι απαντήσεις αυτές εκφράζουν το μέγεθος συμφωνίας ή διαφωνίας σε μια ορισμένη δήλωση<sup>891</sup>. Για αυτούς τους λόγους επιλέξαμε και στο ερωτηματολόγιο μια πενταβάθμια κλίμακα Likert.

Το ερωτηματολόγιο-κλίμακα, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε Αγγλόφωνες περιοχές και συγκεκριμένα σε ομάδα με ιδιαίτερα πληθυσμιακά χαρακτηριστικά όπως αλλοδαποί μαθητές ύστερα από κάποιες απαραίτητες αλλαγές που έγιναν. Ερωτηματολόγια-κλίμακα χρησιμοποιήθηκαν στη χώρα μας από την καθηγήτρια Στ. Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα<sup>892</sup> σε έρευνα που διεξήγαγε για τα προβλήματα των μαθητών στα ελληνικά Δημοτικά Σχολεία το 1991.

*Όσον αφορά τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές:*

- Οι μαθητές του ερευνητικού σχεδιασμού συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο σχετικό με τα ατομικά-οικογενειακά τους στοιχεία.

- Οι Έλληνες μαθητές του δείγματος απάντησαν/συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα) σχετικό με τα ατομικά-οικογενειακά τους στοιχεία, του οποίου όλες οι ερωτήσεις περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο των αλλοδαπών και των Ελλήνων μαθητών .

- Το σύνολο των ερωτήσεων που κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί ήταν 25 στο πρώτο μέρος και 38 στο δεύτερο, ενώ οι Έλληνες μαθητές στην Ελλάδα απάντησαν 12 ερωτήσεις και οι αλλοδαποί μαθητές στην Ελλάδα και οι Έλληνες αλλοδαποί στη Γερμανία σε 18 ερωτήσεις.

- Για να καταστεί όσο το δυνατόν πληρέστερη, λεπτομερέστερη και ακριβέστερη η αποτύπωση των πραγματικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και σφαιρικότερη και ουσιαστικότερη η αξιολόγηση των Μαθησιακών Διαταραχών και Διαταραχών Λόγου καθώς και των παραγόντων που συμβάλλουν σε αυτά, απαιτήθηκε εργασία εντός των σχολικών τάξεων τόσο εντός της χώρας όσο και στο εξωτερικό.

- Τα ατομικά-οικογενειακά στοιχεία των μαθητών θα μπορούσαμε να τα ζητήσουμε και από το δάσκαλο της τάξης. Όμως, επειδή απ' ότι διαπιστώσαμε κατά την πιλοτική έρευνα οι δάσκαλοι δεν είχαν ή δεν γνώριζαν αρκετά από τα ατομικά-

<sup>891</sup> Βλ. Bell, (1999), Javeau , 1996

<sup>892</sup> Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα, (1991, 1993, 1995).

οικογενειακά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών, απευθυνθήκαμε, στους ίδιους τους μαθητές.

- Προκειμένου να μην παρεμποδίσουμε το έργο των εκπαιδευτικών, τα ερωτηματολόγια, συμπληρώθηκαν τόσο από το δάσκαλο της τάξης όσο και από τους μαθητές σε χρόνο εκτός του διδακτικού ωραρίου και χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας στα Δημοτικά χολεία της Ηπείρου και της Γερμανίας με τον απαιτούμενο χρόνο, αφού βέβαια δόθηκαν οι κατάλληλες οδηγίες και διευκρινίστηκαν τυχόν απορίες.

#### **6.4 Η περιγραφή του δείγματος**

Το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό των αλλοδαπών μαθητών Ελλάδας – Γερμανίας, γιατί αφενός δεν αποκλείστηκαν από τη δυνατότητα να συμπεριληφθούν στο δείγμα μας σχολεία που περιλαμβάνουν αλλοδαπούς μαθητές και αφετέρου τα χαρακτηριστικά και το μέγεθος του δείγματος (1/3 του πληθυσμού) των αλλοδαπών μαθητών είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού (βλ. Παράρτημα Πίνακας Μαθητών Ελλάδας – Γερμανίας)

Συμπεραίνουμε ότι είναι δυνατή η γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνάς μας για το σύνολο των αλλοδαπών μαθητών της περιφέρειας Ηπείρου (Ελλάδα) και Γερμανίας (Βόρεια Βεστφαλία) και με την επιφύλαξη ότι τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού των αλλοδαπών μαθητών δεν διαφέρουν από αυτά του δείγματός μας μπορεί να γίνει γενίκευση για το σύνολο των αλλοδαπών μαθητών.

Επιλέξαμε το διαμέρισμα της Ηπείρου (Ελλάδα) και το κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας – Βεστφαλίας (Γερμανία) ως πεδίο της έρευνας μας, και αυτό για τους εξής λόγους:

1. Το διαμέρισμα της Ηπείρου και το κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας – Βεστφαλίας (Γερμανία) συγκεντρώνουν μέρος του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας, καθώς και μέρος του μαθητικού πληθυσμού αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι συνιστούν το κυρίως δείγμα της έρευνάς μας. Σύμφωνα με τα αριθμητικά δεδομένα της Ε.Σ.Υ.Ε., μεγάλος αριθμός των αλλοδαπών φοιτά στους Νομούς της Ηπείρου (Ε.Σ.Υ.Ε) 18.

2. Είναι αντιπροσωπευτικές περιοχές όσον αφορά τα διάφορα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, μορφωτικό επίπεδο, κουλτούρα των κατοίκων και οικονομικών μεταναστών.

3. Σημαντικό είναι να τονίσουμε ότι ένας λόγος που επιλέχθηκαν σχολεία της Βόρειας Ρηνανίας – Βεστφαλίας, είναι η πενταετής προϋπηρεσία της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικός στα σχολεία αυτής της περιοχής καθώς η εμπειρία αποτέλεσε και βασικό προβληματισμό στην έρευνα.

Από τους ανωτέρω λόγους, εκείνος που τελικά φάνηκε ότι ήταν ο πιο σημαντικός στην επιλογή μας ήταν όπως διαπιστώσαμε από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, ότι οι μαθητές – δείγμα των σχολείων στο εσωτερικό και το εξωτερικό στα οποία απευθυνθήκαμε προέρχονται από οικογένειες μεταναστών που κινούνται ανάμεσα σε δύο γλώσσες.

Προκειμένου να εξασφαλισθεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος μας επιλέξαμε σχολεία που υπάγονται σε όλους τους Νομούς της Ηπείρου και σχολεία της Βόρειας Ρηνανίας – Βεστφαλίας (Γερμανία) στα οποία φοιτούν αλλοδαποί μαθητές κατά το τρέχον σχολικό έτος (2006-2007).

Η επιλογή των Σχολείων έγινε με βάση το διαχωρισμό τον οποίο ακολουθεί το Υπουργείο Παιδείας(βλ. Πίνακα Παράρτημα). Το σύνολο των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 64.

Επίσης, στο στάδιο αυτό ασχοληθήκαμε με τον προσδιορισμό των κοινωνικών στρωμάτων στα οποία εντάσσεται το δείγμα μας, ο οποίος έγινε με τα εξής κριτήρια:

α) Επάγγελμα γονέων των μαθητών του δείγματος (στην Ελλάδα,)

Αρχικά, κάναμε δύο- διαφορετικές ταξινομήσεις των επαγγελματιών του δείγματος μας. Η μία έγινε με βάση της Στατιστικής Ταξινόμησης των Επαγγελματιών (Ε.Σ.Υ.Ε., 1995) και βασίζεται στη Διεθνή Τυποποιημένη Ταξινόμηση των Επαγγελματιών (I500-88) του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας, σύμφωνα με την οποία χωρίζονται τα επαγγέλματα σε εννέα κυρίως ομάδες και μία μηδενική ομάδα

β) Μόρφωση γονέων των μαθητών τον δείγματος.



Προκειμένου να προσδιορίσουμε τα κοινωνικά στρώματα (2θ) στα οποία εντάσσεται το δείγμα μας, θεωρούμε ως ιδιαίτερα σημαντικό κριτήριο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους<sup>893</sup>.

Διακρίνουμε τη μόρφωση των γονέων σε τέσσερα επίπεδα: Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, Ανώτατη Εκπαίδευση. Έτσι, το *επάγγελμα* των γονέων των μαθητών, από το οποίο εξάγουμε έμμεσα και την *οικονομική κατάσταση* στην οποία βρίσκονται, το *επίπεδο σπουδών* τους καθώς και η *κοινωνική επιρροή* που έχουν (με βάση το *επάγγελμά* τους) αποτέλεσαν τα κριτήρια καθορισμού των κοινωνικών στρωμάτων μας.

Το σύνολο των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 64(βλέπε παράρτημα).

#### Κοινωνικοοικονομικά κριτήρια

-*Ανώτερο στρώμα*: συνδυασμός ενός εξαιρετικού επιπέδου σπουδών, καλλιέργειας, υψηλής οικονομικής άνεσης και κοινωνικής επιρροής (π.χ. Καθηγητής Πανεπιστημίου).

-*Μεσαίο Ανώτερο στρώμα*: συνδυασμός ικανοποιητικού επιπέδου σπουδών, καλής οικονομικής άνεσης και μέτριας κοινωνικής επιρροής (π.χ. δάσκαλοι).

-*Μεσαίο Κατώτερο στρώμα*: συνδυασμός περιορισμένου επιπέδου σπουδών, χαμηλής οικονομικής άνεσης και εξίσου χαμηλής κοινωνικής επιρροής (π.χ. κομμωτές).

-*Κατώτερο στρώμα*: συνδυασμός πολύ χαμηλού επιπέδου σπουδών, χαμηλής οικονομικής άνεσης και εξίσου χαμηλής κοινωνικής επιρροής (π.χ. εργάτες).

Τα επαγγέλματα καταγράφηκαν με βάση την πιο λεπτομερή κατάταξη της ΕΣΥΕ και στη συνέχεια τα ταξινομήσαμε με βάση το σχήμα των έξι κατηγοριών. Το σχήμα αυτό διαιρεί τον πληθυσμό στις ανώτερες, τις μεσαίες και τις ημειδικευμένες και τις ανειδίκευτες απασχολήσεις και αναπαριστά τη δομή της απασχόλησης από την οποία πηγάζει η «ταξική δομή». Οι κατηγορίες είναι<sup>894</sup>:

I: Ia: Υψηλού επιπέδου στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, εργοδότες.

Idl. Ανώτεροι υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα.

<sup>893</sup> Βλ. Σιάνου-Κύργιου (1997-2004).

<sup>894</sup> Βλ. Σιάνου (2004), σ. 101.

II. Υπάλληλοι του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα ή αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν χαμηλότερα επιστημονικά επαγγέλματα.

III. IIIa. Χαμηλότερου επιπέδου, μη χειρώνακτες υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα που ασκούν μη επιστημονικά επαγγέλματα.

IIId. Χειρώνακτες υπάλληλοι του δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα, μικροεπαγγελματίες, αυτοαπασχολούμενοι τεχνίτες.

IV. Ημειδικευμένοι εργάτες.

V. Ανειδίκευτοι εργάτες και αγρότες.

VI. Όσοι δεν εργάστηκαν ποτέ ή είναι άνεργοι.

Συχνά, στην ανάλυση των δεδομένων συμπτύσσουμε τις έξι κατηγορίες σε δύο, με βάση τη διάκριση μεταξύ χειρωνακτικής και μη χειρωνακτικής εργασίας που συνδέεται με συγκεκριμένες αξίες και προνόμια, συνυφασμένα με τις κοινωνικές σχέσεις στην εργασία και τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας.

Παρακάτω δίνεται ένας πίνακας, ο οποίος παρουσιάζει το επάγγελμα των γονιών των μαθητών στην πατρίδα τους. Σημειώνουμε ότι, οι μαθητές που απαντούν στην ερώτηση είναι οι αλλοδαποί στην Ελλάδα και οι Έλληνες στη Γερμανία.

Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 5				
Επάγγελμα πατέρα				
	Ελλάδα		Γερμανία	
	Συχν.	Σχετ. Συχν.%	Συχν.	Σχετ. Συχν.%
1 Υψηλού επιπέδου στελέχη του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, εργοδότες.	12	2,4	8	3,3
2 Ανώτεροι υπάλληλοι του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενοι, ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα.	49	9,9	9	3,7
3 Υπάλληλοι του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενοι, ασκούν χαμηλότερα επιστημονικά επαγγέλματα.	82	16,6	21	8,6

4 Μη επιστημονικά επαγγέλματα, μη χειρώνακτες υπάλληλοι του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα.	41	8,3	49	20,2
5 Χειρώνακτες υπάλληλοι του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, μικροεπαγγελματίες, αυτοαπασχολούμενοι τεχνίτες.	125	25,4	94	38,7
6 Ημειδικευμένοι εργάτες	94	19,1	59	24,3
7 Ανειδίκευτοι εργάτες	84	17,0	2	0,8
8 Άνεργοι	6	1,2	1	0,4
ΣΥΝΟΛΟ	493	100	243	100

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν αρκετές διαφορές, μεταξύ των επαγγελμάτων που ασκεί ο ένας γονέας, ο πατέρας, μη χειρωνακτικές εργασίες του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην Ελλάδα είναι 8,3%. Σημαντική είναι ακόμα η διαφορά στους ανειδίκευτους εργάτες, αφού το 17% των πατεράδων στην Ελλάδα είναι ανειδίκευτοι, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στη Γερμανία είναι 0,8%.

Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 6				
Επάγγελμα μητέρας				
	Ελλάδα		Γερμανία	
	Συχν.	Σχετ. Συχν.%	Συχν.	Σχετ. Συχν.%
1 Υψηλού επιπέδου στελέχη του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, εργοδότες.	13	2,6	1	0,4
2 Ανώτεροι υπάλληλοι του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενοι, ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα.	48	9,7	2	0,8
3 Υπάλληλοι του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενοι, ασκούν χαμηλότερα επιστημονικά επαγγέλματα.	83	16,8	20	8,2

4 Μη επιστημονικά επαγγέλματα, μη χειρώνακτες υπάλληλοι του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα.	43	8,7	57	23,5
5 Χειρώνακτες υπάλληλοι του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, μικροεπαγγελματίες, αυτοαπασχολούμενοι τεχνίτες.	118	23,9	52	21,4
6 Ημειδικευμένοι εργάτες	96	19,5	91	37,4
7 Ανειδίκευτοι εργάτες	86	17,4	19	7,8
8 Άνεργοι	6	1,2	1	0,4
ΣΥΝΟΛΟ	493	100	243	100

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι το 23,9% και το 19,5% των μητέρων στην Ελλάδα είναι χειρώνακτες υπάλληλοι και ημειδικευμένες εργάτριες, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στη Γερμανία είναι 21,4% και 37,4%. Ακόμα σημαντικές είναι οι διαφορές στις μητέρες που ασκούν ανώτερα και χαμηλότερα επιστημονικά επαγγέλματα, καθώς στην Ελλάδα τα ποσοστά είναι 9,7% και 16,8%, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στη Γερμανία είναι 0,8% και 8,2%.

Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό.		
Πίνακας 7		
Ποιες οι γραμματικές γνώσεις του πατέρα σου;		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %
1 Δημοτικό	229	31,1
2 Γυμνάσιο	141	19,2
3 Λύκειο	253	34,4
4 Ανώτερη εκπαίδευση	73	9,9
5 Ανώτατη εκπαίδευση	40	5,4
ΣΥΝΟΛΟ	736	100

Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 8		
Ποιες οι γραμματικές γνώσεις της μητέρας σου;		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %
1 Δημοτικό	245	33,3
2 Γυμνάσιο	138	18,8
3 Λύκειο	269	36,5
4 Ανώτερη εκπαίδευση	52	7,1
5 Ανώτατη εκπαίδευση	32	4,3
ΣΥΝΟΛΟ	736	100

Σε αυτούς τους πίνακες βλέπουμε ότι το 31,1% των πατεράδων και το 33,3% των μητέρων είναι απόφοιτοι Δημοτικού. Ακόμα, βλέπουμε ότι περίπου το 50% των γονέων είναι απόφοιτοι Γυμνασίου ή Λυκείου. Τέλος, περίπου το 15% των πατεράδων των μαθητών έχουν λάβει Ανώτερη και Ανώτατη εκπαίδευση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στις μητέρες είναι λίγο πάνω από το 11%.

Στο πρώτο από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς υπήρχαν ερωτήσεις για τις απόψεις τους σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και για το τι τελικά θα είναι καλύτερο να γίνει για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 9	
Τι είδους εκπαίδευση πιστεύετε ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική για τους μαθητές;	
	Σχετ. Συχ. %
Δεν έχω άποψη	0
Κανονική τάξη (Ελληνες και αλλοδαποί μαθητές)	55,9
Κανονική τάξη (με εξατομικευμένη διδασκαλία)	6,5
Τάξη υποδοχής (για αλλοδαπούς μαθητές)	10,8
Φροντιστηριακά τμήματα (για αλλοδαπούς μαθητές)	0,7
Προπαρασκευαστική τάξη και στη συνέχεια ένταξη στην κανονική τάξη	1,2
Ξεχωριστά σχολεία αλλοδαπών μαθητών	22,2
Ξεχωριστές τάξεις αλλοδαπών μαθητών	2,7

Όπως παρατηρούμε από τον παραπάνω πίνακα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι πιο αποτελεσματική για τους μαθητές θα ήταν μια κανονική τάξη Ελλήνων και αλλοδαπών μαζί. Ακόμα, παρατηρούμε ότι το 22,2% και το 2,7% πιστεύει ότι καταλληλότερη για τους αλλοδαπούς θα ήταν μια εκπαίδευση με ξεχωριστά σχολεία και ξεχωριστές τάξεις αντίστοιχα, ενώ το 10,8% πιστεύει ότι πιο αποτελεσματικό θα ήταν μια τάξη υποδοχής και το 6,5% πιστεύει ότι μια κανονική τάξη με εξατομικευμένη διδασκαλία θα ήταν αποτελεσματικότερη.

Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 10				
Για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική Αγωγή				
	Δεν έχω άποψη	Συμφωνώ απόλυτα	Μάλλον συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
Φοίτηση σε σχολεία διαπολιτισμικής Αγωγής;	0	98,2	1,8	0
Διδασκαλία σε δίγλωσσο πρόγραμμα;	0	99,1	0	0,9
Παρακολούθηση μαθημάτων της μητρικής γλώσσας;	0,4	99,2	0	0,4

Η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων-εκπαιδευτικών συμφωνούν απόλυτα με φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών σε σχολεία με διαπολιτισμική αγωγή, ενώ και το 1,8% μάλλον συμφωνεί.

Το 99,1% των ερωτηθέντων δασκάλων συμφωνούν απόλυτα με τη διδασκαλία σε δίγλωσσο πρόγραμμα για τους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ το 0,9% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί.

Το 0,4% των εκπαιδευτικών που απάντησαν ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν για την παρακολούθηση μαθημάτων της μητρικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ το 99,2% συμφωνεί απόλυτα.

Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 11	
Απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την καλύτερη σχολική εκπαίδευση των μαθητών.	
	Σχετική Συχνότητα %
Δεν έχω να προτείνω κάτι άλλο	100
Έχω να προτείνω κάτι άλλο	0
ΣΥΝΟΛΟ	100

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι κανένας εκπαιδευτικός από όλους αυτούς που ερωτήθηκαν δεν είχε κάτι να προτείνει για την καλύτερη σχολική εκπαίδευση στα Ελληνικά δημοτικά σχολεία, είτε σε αυτά φοιτούν Έλληνες, είτε φοιτούν αλλοδαποί.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να παραθέσουμε κάποια αριθμητικά δεδομένα αναφερόμενα στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τους μαθητές των οποίων συμπεριλάβαμε στο δείγμα μας. Τα δεδομένα αυτά προκύπτουν από τη στατιστική επεξεργασία του πρώτου μέρους του γενικού ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί, το οποίο επιγράφεται «Στοιχεία Τάξης».

Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 12				
Για τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στα σχολεία.				
	Μέχρι 5 έτη	6-15 έτη	16-25 έτη	26 και άνω
Χρόνια υπηρεσίας δασκάλου.	3,4	69,2	25,7	1,7
	Μέχρι 3 έτη	4-8 έτη	9-12 έτη	13-15 έτη
Χρόνια υπηρεσίας δασκάλου με αλλοδαπούς μαθητές	59,2	28,5	10,4	1,9

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων έχουν 6 με 15 χρόνια υπηρεσίας, ενώ ένας στους τέσσερις δασκάλους

έχει 16 με 25 χρόνια υπηρεσίας. Από την άλλη μεριά το 59,2% των δασκάλων έχουν το πολύ 3 έτη υπηρεσίας με αλλοδαπούς μαθητές, ενώ το 28,5% έχει 4 με 8 χρόνια. Τέλος ένας στους δέκα δασκάλους έχει 9 με 12 έτη υπηρεσίας με αλλοδαπούς μαθητές.

Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 13	
Περιοχή διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.	
Ιωάννινα	33,4
Ηγουμενίτσα	12,4
Πρέβεζα	10,5
Άρτα	10,4
Γερμανία	33,3

Στον παραπάνω πίνακα σχετικών συχνοτήτων παρατηρείται ότι το 33,4% και το 33,3% των δασκάλων εργάζονται στα Ιωάννινα και στη Γερμανία αντίστοιχα. Ακόμα, βλέπουμε ότι τα ποσοστά των δασκάλων που διδάσκουν στις άλλες τρεις περιοχές της Ελλάδος είναι περίπου τα ίδια στην Πρέβεζα και στην Άρτα, ενώ είναι λίγο υψηλότερο το ποσοστό αυτών που διδάσκουν στην Ηγουμενίτσα.

Παρακάτω ακολουθεί ένας πίνακας σχετικά με την επιμόρφωση των δασκάλων σε Π.Ε.Κ., σε διδασκαλείο, σε σεμινάρια ή αν είναι κάτοχοι κάποιου μεταπτυχιακού διπλώματος ή διδακτορικού.

Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 14		
Για την επιμόρφωση των δασκάλων		
	<i>OXI</i>	<i>NAI</i>
Επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ	80,6	19,4
Επιμόρφωση σε Διδασκαλείο	88,6	11,4
Κατοχή Master.	98,2	1,8
Κατοχή Διδακτορικού.	99,9	0,1
Παρακολούθηση σεμιναρίων για αλλοδαπούς μαθητές.	91,2	8,8

Ο πίνακας κατανομής των σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό δείχνει ότι το 19,4% έχουν επιμορφωθεί στα Π.Ε.Κ., ενώ το 80,6% δεν έχουν επιμορφωθεί στα Π.Ε.Κ., τουλάχιστον μέχρι σήμερα.



Παρατηρείται ότι, μόλις ο ένας στους δέκα, συγκεκριμένα το 11,4%, δασκάλους έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση σε διδασκαλείο, ενώ το 88,6% των δασκάλων δεν έχει παρακολουθήσει επιμόρφωση σε διδασκαλείο.

Σύμφωνα με τον πίνακα σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό για την κατοχή master των δασκάλων που ρωτήθηκαν, παρατηρούμε ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό, μόλις το 1,8%, έχει master.

Σύμφωνα με τον πίνακα σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό για την κατοχή διδακτορικού των δασκάλων που ρωτήθηκαν, παρατηρούμε ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό, μόλις το 0,1%, έχει διδακτορικού, ενώ το 99,9% δεν έχουν διδακτορικό.

Ο παραπάνω πίνακας κατανομής των σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό δείχνει ότι το 8,8% έχουν παρακολουθήσει ειδικά σεμινάρια για αλλοδαπούς μαθητές, ενώ το 91,2%, οι οποίοι αποτελούν και τη συντριπτική πλειοψηφία, δεν έχουν παρακολουθήσει ειδικά σεμινάρια για αλλοδαπούς μαθητές.

## 6.5 Αξιοπιστία της έρευνας

Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας διενεργήθηκε έρευνα (pilot study) σε δείγμα 100 μαθητών (75 αλλοδαποί και 25 Έλληνες), τα αποτελέσματα της οποίας είναι ανάλογα με αυτά της παρούσας και τελικής έρευνας. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας θα παρουσιαστούν στο επόμενο κεφάλαιο, πριν παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Επίσης η αξιοπιστία της έρευνάς μας ενισχύεται και από την «εσωτερική συνέπεια» των μετρήσεων των μελετώμενων μεγεθών δυσκολιών, όπως φαίνεται και από τις υψηλές τιμές των συντελεστών Cronbach των κλιμάκων που αντιπροσωπεύουν τα μεγέθη αυτά<sup>895</sup>. Η τιμή των συντελεστών Cronbach είναι  $\alpha=0,876$  (η τυποποιημένη τιμή του ίδιου συντελεστή είναι 0,801). Από την ανάλυση προκύπτει ότι οποιαδήποτε μεταβλητή και να αφαιρεθεί, αν υπάρξει αύξηση θα είναι πολύ μικρή, οπότε συνεισφέρει εξίσου αποτελεσματικά στην έρευνα.

Μετά την ολοκλήρωση και συμπλήρωση όλων των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς – μαθητές και την ερευνήτρια, δόθηκε τυχαία στις τρεις ομάδες μαθητών υλικό ασκήσεων και ανίχνευσης δυσκολιών στο γραπτό λόγο από το Τεστ Αθηνά.

---

<sup>895</sup> Cohen and Mahion ( 1989).

Επίσης για την ανίχνευση δυσκολιών στον προφορικό λόγο έγιναν ασκήσεις με χρήση του Τεστ του Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών Ελλάδας. Ο εξωτερικός έλεγχος επιβεβαίωσε τα ερευνητικά αποτελέσματα.

Για την αποτελεσματική έκβαση των ερευνητικών σταδίων απαντήθηκε σημαντικός χρόνος εργασίας στο σχολικό χώρο στο εσωτερικό της χώρας αλλά και στην αλλοδαπή.

## **6.6 Εγκυρότητα της έρευνας<sup>896</sup>**

Το 1989 και το 1996 σε έρευνες που διεξήχθησαν στο Μόναχο, από την ερευνητική ομάδα του Max-Planck ασχολήθηκε με παιδιά ηλικίας 3 έως 12 ετών και εξέτασε πρώτον το γενικό θέμα των γνωστικών και κοινωνικών ικανοτήτων τους και δεύτερον το ειδικότερο ζήτημα της σχέσης ορισμένων πρόδρομων δεξιοτήτων με τη μετέπειτα μάθηση του γραπτού λόγου. Οι ερευνητές μελέτησαν την επιρροή που έχουν οι διάφορες Μαθησιακές Διαταραχές στην ικανότητα της ανάγνωσης και της γραφής.

Η εγκυρότητα περιεχομένου του ερωτηματολογίου εξασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό από το ότι χρησιμοποιήθηκε κατάλληλα καταρτισμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν<sup>897</sup>. Φυσικά, έχουν γίνει όσες αλλαγές κρίθηκαν απαραίτητες.

Ακόμα σημαντικό είναι να πούμε ότι στο ερωτηματολόγιο υπήρχε διακριτή κατάταξη των επιδόσεων των μαθητών σε κάθε μεταβλητή. Επίσης σημαντικό είναι να πούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας μας είναι σύμφωνα με παρόμοιες έρευνες.

Ένα από τα προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπίσουμε σχετικά με την εγκυρότητα της έρευνας κατά τη διεξαγωγή της ήταν: α) το μέγεθος του δείγματος, έτσι ώστε αυτό να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, β) το ποσοστό μαθητών με Διαταραχές Λόγου, γ) η πιθανότητα σφάλματος του μέσου όρου και δ) η στατιστική ασφάλεια ώστε να είναι ικανό να μας δώσει αξιόπιστα αποτελέσματα. Για

---

<sup>896</sup> Σύμφωνα με τους Campbell και Stanley (1963) η εξωτερική εγκυρότητα απαντάει στο ερώτημα του κατά πόσο τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευθούν και για άλλες περιπτώσεις και υπό ποιες συνθήκες. Είναι δηλαδή ο βαθμός βεβαιότητας με τον οποίο μπορεί να υποστηρίξει ο ερευνητής τα όσα δηλώνει για τη γενικευτική ισχύ των ευρημάτων του σε ευρύτερα σύνολα ομοειδών περιπτώσεων.

<sup>897</sup> Πολυχρονοπούλου, (1991, 1993, 1995, 2002).

τον υπολογισμό του μεγέθους του δείγματος ανά ομάδα χρησιμοποιήσαμε τον παρακάτω τύπο (Wonnacott and Wonnacott, 1984 και Καραμέρης, 1987)

$$n = \frac{z^2}{\alpha^2} p(1-p)$$

όπου  $n$  = το μέγεθος του δείγματος (για κάθε ομάδα)

$p$  = το ποσοστό των μαθητών με Διαταραχές Λόγου

$\alpha$  = σφάλμα μέσου όρου (0,05 ή 5%)

$z$  = 1.96 για στατιστική ασφάλεια 95%

Σε παρόμοιες έρευνες έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές παρουσιάζουν σε ποσοστό 13% Μαθησιακές Διαταραχές, ενώ παρουσιάζουν τραυλισμό σε ποσοστό 3%. Με βάση τον παραπάνω τύπο, με  $\alpha=5\%$  και υποθέτοντας ότι το ποσοστό των μαθητών με Μαθησιακές Διαταραχές είναι το πολύ 13% έχουμε ότι θα έπρεπε το μέγεθος του δείγματος για κάθε ομάδα να είναι:

$$n = \frac{1,96^2}{0,05^2} \cdot 0,13 \cdot 0,87 = \frac{3,8416}{0,0025} \cdot 0,1131 = 1536,64 \cdot 0,1131 = 174$$

Για την ακρίβεια και την εγκυρότητα της έρευνας στις μετρήσεις μας και για να μειώσουμε ακόμα περισσότερο την πιθανότητα λάθους καθώς και για να επαληθεύσουμε τον παραπάνω τύπο χρησιμοποιήσαμε τα 736 ερωτηματολόγια, 300 από την ομάδα των αλλοδαπών στην Ελλάδα, 193 από την ομάδα των Ελλήνων στην Ελλάδα και 243 από την ομάδα των Ελλήνων αλλοδαπών στη Γερμανία.

## 6.7 Μέθοδοι στατιστικής ανάλυση των δεδομένων

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε το πρόγραμμα S.P.S.S., version 16. Οι τεχνικές που χρησιμοποιήσαμε ήταν οι εξής: διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis) στην οποία χρησιμοποιήθηκε όλο το δείγμα των 736 μαθητών (αλλοδαποί και Έλληνες), με τη μέθοδο της P.C.A. (PRINCIPLE COMPONENT ANALYSIS) και με μέθοδο στροφής των αξόνων- oblimin with Kaiser Normalization - για τις επτά μεταβλητές των δυσκολιών της σχολικής επίδοσης καθώς και για τις εννέα μεταβλητές της διαταραχής του λόγου.

Όλες οι μεταβλητές στην μελέτη μας, εκτός από την ηλικία, είναι ποιοτικές. Κατά συνέπεια οι στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης θα είναι ανάλογες με την μορφή των

δεδομένων μας. Το κύριο εργαλείο ανάλυσης είναι α) οι διδιάστατοι πίνακες συνάφειας, και β) οι στρωματοποιημένοι τρισδιάστατοι πίνακες συνάφειας. Και για τις δύο αυτές μορφές πινάκων τα στατιστικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν α) το στατιστικό  $\chi^2$  ή όπου αυτό δεν ήταν κατάλληλο, π. χ στην περίπτωση που μία ή περισσότερες κυψελίδες του πίνακα περιέχουν μηδενικά, το ακριβές τεστ του Fisher. β) σε στατιστικά σημαντικούς πίνακες, δηλαδή σε πίνακες όπου η ανεξαρτησία μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών απορρίπτεται, έγινε χρήση των διορθωμένων υπολοίπων (adjusted residuals) με σκοπό να προσδιορίσουμε τα συγκεκριμένα ζεύγη επιπέδων των μεταβλητών τα οποία δημιουργούν την εν λόγω συνάφεια. Επιπλέον με τα διορθωμένα υπόλοιπα μπορούμε να χαρακτηρίσουμε αν η συνάφεια μεταξύ των συγκεκριμένων ζευγών είναι θετική ή αρνητική.

Ένα ερώτημα που χρειάζεται απάντηση είναι αν μπορούν να ομαδοποιηθούν γενικότερα τόσο οι Μαθησιακές Δυσκολίες, όσο και οι διαταραχές λόγου. Στο ερώτημα αυτό η απάντηση είναι ότι τόσο οι Μαθησιακές Δυσκολίες, όσο και οι διαταραχές λόγου δεν μπορούν, με τη βοήθεια της παραγοντικής ανάλυσης (Factor Analysis) να ομαδοποιηθούν περαιτέρω.

Ένα άλλο ερώτημα που χρειάζεται απάντηση είναι αν θα μπορούσαμε έχοντας εντοπίσει το μαθησιακό πρόβλημα να θα μπορούσαμε να πούμε κάτι και για τις διαταραχές λόγου. για να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα κάναμε χρήση των διδιάστατων πινάκων συνάφειας σε συνδυασμό με τα μέτρα συνάφειας για διατεταγμένους πίνακες. Συγκεκριμένα σχηματίσαμε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς των μαθησιακών δυσκολιών με τις διαταραχές λόγου. Αν σε έναν τέτοιο πίνακα είχαμε στατιστικά σημαντική συνάφεια, τότε υπολογίζαμε το μέτρο διατεταγμένης συνάφειας Gamma ( $\gamma$ ).

Ακόμη για να μπορέσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα αν η ύπαρξη μιας συγκεκριμένης μαθησιακής δυσκολίας σε ένα μαθητή συνεπάγεται και ποιες, σε σειρά προτεραιότητας, γλωσσική διαταραχή, κάναμε χρήση του  $\chi^2$  σε συνδυασμό με το διατεταγμένο μέτρο συνάφειας Gamma ( $\gamma$ ).

Τελειώνοντας το τμήμα αυτό της στατιστικής ανάλυσης που αφορά τους πίνακες συνάφειας θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι μεταβλητές Εθνικότητα, Τάξη και Φύλλο δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ τους. Το αποτέλεσμα αυτό μας επιτρέπει να προχωρήσουμε στην στατιστική ανάλυση που ακολουθεί.

Κλείνοντας το κομμάτι που αφορά τις στατιστικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν για να διατυπωθούν τα όποια συμπεράσματα θα πρέπει να αναφέρουμε ότι τόσο οι Μαθησιακές Δυσκολίες, όσο και οι γλωσσικές διαταραχές δεν μπορούν να ομαδοποιηθούν σε μικρότερες ομάδες με την βοήθεια της παραγοντικής ανάλυσης, ακόμη κάνοντας χρήση και περιστροφής των αξόνων.

## 6.8 Περιορισμοί της έρευνας

Οι κυριότεροι περιορισμοί της έρευνας συνδέονταν με τα εξής:

1. Μη επέκταση της έρευνας στο σύνολο των αλλοδαπών μαθητών των χωρών Ελλάδας, Γερμανίας, λόγω αντικειμενικών δυσκολιών που χρειάζονταν μεγάλη πίστωση χρόνου (π.χ. δυσκολία στις μετακινήσεις).

2. Προβλήματα που αντιμετωπίσαμε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, όπως:

α) την απουσία επίσημου προσδιορισμού των κοινωνικών στρωμάτων στην Ελλάδα. Πράγματι, στη χώρα μας είναι ιδιαίτερα δύσκολο να προσδιορίσουμε τις κοινωνικές τάξεις και αυτό γιατί -τουλάχιστον μέχρι σήμερα- δεν έχει επιχειρηθεί κάποιος επίσημος προσδιορισμός κοινωνικών τάξεων<sup>898</sup>.

β) το σκεπτικισμό και την ιδιαίτερη προσοχή με την οποία αντιμετωπίζουν ακόμα στη χώρα μας τις έρευνες που σχετίζονται με το χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής και την προκατάληψη και δυσπιστία απέναντι στις προθέσεις και τους απώτερους στόχους της έρευνας.

Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής μπορούν να θεωρηθούν ως αποδείξεις ότι η επίγνωση και η ικανότητα χειρισμού του προφορικού λόγου της ελληνικής γλώσσας, αφενός μεν διευκολύνει καθοριστικά τους μαθητές της σχολικής ηλικίας στη μάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής, αφετέρου δε συνεισφέρει στον έγκαιρο εντοπισμό των μαθητών με διαταραχές λόγου. Ωστόσο, όμως, η ερευνητική τεκμηρίωση που προέκυψε από αυτή την αναλυτική, συστηματική και πολύχρονη έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς:

(α) Η προαναφερθείσα ερευνητική τεκμηρίωση για το ρόλο των μεταβλητών που χρησιμοποιήσαμε δεν θα πρέπει να ερμηνευθεί μονοδιάστατα, ούτε

---

<sup>898</sup> Τη διαπίστωση αυτή κάνει ο Σβορώνος (1978).

να εκληφθεί ως η μοναδική μέθοδος αξιολόγησης για τις διαταραχές λόγου των μαθητών στο Δημοτικό σχολείο.

Σημαντικό είναι επίσης να λάβουμε υπόψη μας ότι τα παιδιά αλλά και οι ενήλικες επηρεάζονται πολλές φορές όταν γνωρίζουν πως λαμβάνουν μέρος σε έρευνα και λόγω άγχους απαντούν διαφορετικά από ότι θα απαντούσαν αν δεν γνώριζαν το λόγο που εξετάζονται. Καλό θα ήταν την επόμενη φορά να ειπωθεί στα παιδιά πως είναι κάποιο τεστ του σχολείου και όχι ότι είναι υποκείμενα έρευνας για να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα επιρροής της επίδοσής τους (φαινόμενο Hawthorne).

**(β)** Ο δεύτερος περιορισμός της παρούσας μελέτης συνδέεται με τα συμπεράσματά μας βασίστηκαν στις συνολικές μετρήσεις των ειδικών μεταβλητών, οι οποίες αποδείχθηκε ότι εμφανίζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ακραίων ομάδων επίδοσης συνεισφέροντας με αυτό τον τρόπο στη διαφοροποιητική ισχύ συνολικά. Ο προσδιορισμός του επιπέδου του ορίου της απαιτούμενης σημαντικότητας για την αποδοχή ή μη μιας υποκλίμακας έγινε και με κριτήρια που αφορούσαν το μεθοδολογικό και θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, προκειμένου να σχηματιστεί ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο αξιολόγησης των ικανοτήτων που εξετάζονται.

**(γ)** Και ενώ τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ως προς την αιτιώδη σχέση μεταξύ της διαταραχής λόγου και Διγλωσσίας συμπίπτουν με τις απόψεις συναφών ερευνών, εντούτοις δεν αποσαφηνίζεται πλήρως η αντίστοιχη ταυτότητα της σχέσης μεταξύ της ταχύτητας πρόσβασης στη συγκράτηση των πληροφοριών στη μάθηση του προφορικού λόγου, της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής. Αυτό οφείλεται αφενός μεν στο χαρακτήρα και το εύρος της δικής μας μελέτης, ο οποίος δεν επιτρέπει την εκτεταμένη έρευνα αυτής της υπόθεσης στην ελληνική γλώσσα, αφετέρου δε στο γεγονός ότι η καλύτερη μέθοδος ελέγχου για την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης απαιτεί τη συστηματική και μακροχρόνια αξιολόγηση των μαθητών σχολικής ηλικίας στον τομέα της μάθησης. Το θέμα της διαταραχής του λόγου των μαθητών στον τομέα αυτό καθώς και η επίδραση της Διγλωσσίας στη μάθηση, δεν έχει διερευνηθεί συστηματικά στην ελληνική γλώσσα σε έλληνες μαθητές και, συνεπώς, θα ήταν παράτολμη η γενίκευση των συμπερασμάτων μας για αλλοδαπούς μαθητές ανεξάρτητων τύπων ατόμων, δηλαδή αυτών που αποτυγχάνουν αποκλειστικά σύμφωνα με τη διγλωσσική καταγωγή τους ή όχι.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 7.1 Περίληψη

Από τη μελέτη του δείγματος διαπιστώσαμε ότι οι αλλοδαποί μαθητές στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν τα περισσότερα προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση παρουσιάζει το 80% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους Έλληνες μαθητές στην Ελλάδα και τους Έλληνες μαθητές στη Γερμανία είναι περίπου 76% και 71%. Από την άλλη το 19% των Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα είναι περίπου 17% και το αντίστοιχο για τους Έλληνες είναι κάτω από 10%.

Στην ερώτηση για την ανάγνωση κειμένου διαπιστώσαμε ότι σχεδόν το 85% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα έχει πάρα πολλές δυσκολίες. Ταυτόχρονα πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου αντιμετωπίζει το 80% των Ελλήνων μαθητών στην Ελλάδα και 66% των Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία. Τα ποσοστά των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση είναι περίπου 11%, ενώ τα ποσοστά των Ελλήνων στην Ελλάδα και των Ελλήνων στη Γερμανία είναι περίπου 9% και 25,5%. Παρόμοια είναι τα ποσοστά των μαθητών και στις επόμενες ερωτήσεις. Παρατηρούμε λοιπόν ότι σε κάθε μία από τις επτά αυτές ερωτήσεις αυτοί που παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό πάρα πολλές δυσκολίες είναι οι αλλοδαποί μαθητές στην Ελλάδα, ενώ αυτοί που παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό πολλές δυσκολίες είναι οι Έλληνες μαθητές στη Γερμανία.

Στις ερωτήσεις που αφορούν το δεύτερο και τρίτο παράγοντα διαπιστώσαμε ότι τα περισσότερα προβλήματα παρουσιάζει η ομάδα των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, ενώ αμέσως περισσότερα προβλήματα παρουσιάζει η ομάδα των Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήσαμε ότι πάνω από το 20% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα παρουσιάζει προβλήματα Άρθρωσης, όσο είναι περίπου και το ποσοστό των Ελλήνων στη Γερμανία., ενώ το ποσοστό των Ελλήνων στην Ελλάδα που παρουσιάζει προβλήματα Άρθρωσης είναι χαμηλότερα. Τα αποτελέσματα και στις επόμενες ερωτήσεις είναι παρόμοια.

Για να μελετήσουμε καλύτερα τα δεδομένα μας εκτός από την ταξινόμηση σε ομάδες ως προς την καταγωγή τα ταξινομήσαμε και κατά φύλο και κατά τάξη. Στην ταξινόμηση που κάναμε κατά φύλο διαπιστώσαμε ότι τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερα προβλήματα από τα κορίτσια. Μάλιστα το 77% και το 16% των αγοριών παρουσιάζουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση. Από την άλλη τα ποσοστά των κοριτσιών που παρουσιάζουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση είναι 74% και 13% περίπου. Παρόμοια είναι τα ποσοστά και για τις άλλες κατηγορίες και πιο συγκεκριμένα το ποσοστό των αγοριών που παρουσιάζουν σε κάθε κατηγορία πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες είναι πάντα πάνω από το 91%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια είναι κάτω από το 89%.

Μεγάλο ενδιαφέρον έχουν και τα αποτελέσματα που πήραμε από την ταξινόμηση του δείγματος ως προς τις τάξεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα περίπου το 82% με 83% των μαθητών της πρώτης τάξης, το 73% με 74% των μαθητών της δεύτερης τάξης και το 64% με 65% των μαθητών της τρίτης τάξης αντιμετωπίζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, στην κατανόηση κειμένου και στις άλλες κατηγορίες. Ακόμα παρατηρούμε ότι το 12% με 13% των μαθητών της πρώτης τάξης, το 16% με 17% των μαθητών της δευτέρας τάξης και το 22% με 23% των μαθητών της τρίτης τάξης παρουσιάζουν σε όλες τις κατηγορίες πολλές δυσκολίες. Για τις τρεις πρώτες τάξεις αυτό που παρατηρούμε είναι ότι όσο μεγαλώνει η τάξη τόσο μειώνονται τα προβλήματα των μαθητών.

Αντίθετη όμως πορεία ακολουθούν τα ποσοστά των μαθητών που παρουσιάζουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες και βρίσκονται στην τέταρτη, στην πέμπτη και στην έκτη τάξη του Δημοτικού. Αντί δηλαδή με την πάροδο του χρόνου να μειώνονται τα προβλήματα, αυτά αυξάνονται. Μάλιστα το 74% με 77% των μαθητών της τέταρτης τάξης, το 81% με 82% των μαθητών της πέμπτης τάξης και το 85% με 86% των μαθητών της έκτης τάξης αντιμετωπίζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, στην ανάγνωση κειμένου, στην κατανόηση κειμένου και στις άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης βλέπουμε ότι το 14% με 16% των μαθητών της τέταρτης τάξης, το 11% με 12% των μαθητών της πέμπτης τάξης και το 9% με 11% των μαθητών της έκτης τάξης αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα. Αυτό που διαπιστώνουμε στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού είναι ότι σε αντίθεση με τις τρεις πρώτες τάξεις, όσο μεγαλύτερη είναι η τάξη τόσο περισσότερα προβλήματα αντιμετωπίζουν οι μαθητές.



## 7.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αναλυτικά με σκοπό τη διεξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Πριν περάσουμε στα αποτελέσματα για τις βασικές ερωτήσεις μας θα ήταν ωφέλιμη μια παρουσίαση κάποιων στατιστικών δεδομένων που έχουμε για το δείγμα μας.

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάσαμε τις τρεις ομάδες που αποτελούν το δείγμα μας καθώς και τον τρόπο με τον οποίο διαλέξαμε αυτό το δείγμα. Επισημάναμε δε και τη σχέση μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος μας. Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε δύο πίνακες οι οποίοι θα μας δώσουν, ο πρώτος το ποσοστό των μαθητών που είναι δίδυμοι, ενώ ο δεύτερος τη σειρά γέννησης των μαθητών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο.

Πίνακας συχνότητων και σχετικών συχνότητων τοις εκατό. Πίνακας 15		
Είσαι δίδυμος;		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %
1 Ναι	77	10,5
2 Όχι	659	89,5
ΣΥΝΟΛΟ	736	100

Πίνακας συχνότητων και σχετικών συχνότητων τοις εκατό. Πίνακας 16		
Σειρά γέννησης στην οικογένεια.		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %
1 Πρώτος	457	62,1
2 Δεύτερος	246	33,4
3 Τρίτος	31	4,2
4 Τέταρτος	2	0,3
ΣΥΝΟΛΟ	736	100

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, το 89,5%, δεν είναι δίδυμοι και ταυτόχρονα πάνω από το 50% των μαθητών είναι πρωτότοκα παιδιά. Ενώ οι 246 από

τους 736 μαθητές είναι δεύτερο στη σειρά παιδί.

Ακολουθούν δύο πίνακες που παρουσιάζουν τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές μέσα στο σπίτι τους, αλλά και στις παρέες τους. Να επισημάνουμε ότι ούτε στη μία ούτε στην άλλη ερώτηση έχουν απαντήσει οι Έλληνες μαθητές που ζουν στην Ελλάδα.

Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 17		
Ποια γλώσσα μιλάτε κυρίως στο σπίτι σας;		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %
1 Ελληνικά (μητρική)	180	33,2
2 Αλβανικά (μητρική)	213	39,2
3 Ελληνικά (όχι μητρική)	87	16,0
4 Γερμανικά (όχι μητρική)	63	11,6
ΣΥΝΟΛΟ	543	100

Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 18		
Σε ποια γλώσσα μιλάτε με τους φίλους σας;		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %
1 Ελληνικά (μητρική)	129	23,8
2 Αλβανικά (μητρική)	117	21,5
3 Ελληνικά (όχι μητρική)	171	31,5
4 Γερμανικά (όχι μητρική)	126	23,2
ΣΥΝΟΛΟ	543	100

Από τον πρώτο πίνακα, συμπεραίνουμε για τους αλλοδαπούς μαθητές που ζουν στην Ελλάδα και για τους Έλληνες μαθητές που ζουν στην Γερμανία ότι, μόλις το 16 % και αντίστοιχα το 11,6% των μαθητών μιλάνε στο σπίτι τους τη γλώσσα της χώρας στην οποία μένουν. Αντίθετα, όταν οι μαθητές στις κοινωνικές επαφές έξω από το σπίτι τους, χρησιμοποιούν στις παρέες τους, τη γλώσσα της χώρας στην οποία διαμένουν το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Συγκεκριμένα, το 31,5% των μαθητών που είναι αλλοδαποί στην Ελλάδα χρησιμοποιούν την Ελληνική γλώσσα και

αντίστοιχα το 23,2% των μαθητών που είναι αλλοδαποί στη Γερμανία χρησιμοποιούν τη Γερμανική γλώσσα στις παρέες τους.

### 7.2.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της πιλοτικής έρευνας

Πριν αρχίσουμε την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας μας, θα παραθέσουμε κάποια από τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας που έγινε. Αυτό που είναι σημαντικό και πρέπει να τονίσουμε είναι ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις από τα αποτελέσματα της βασικής έρευνας.

#### Προφορική Έκφραση κατά εθνικότητα

Συσχέτιση Προφορικής έκφραση κατά Εθνικότητα. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 19			
	1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα	2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα	3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία
	Σ.Σ.%	Σ.Σ.%	Σ.Σ.%
5 Πάρα πολλές	78,0	74,0	70,0
6 Πολλές	17,5	9,9	18,7
7 Αρκετές	3,0	8,1	6,9
8 Λίγες	1,0	5,9	2,8
9 Καθόλου	0,5	2,1	1,5
ΣΥΝΟΛΟ	100	100	100

Όπως παρατηρούμε από τον παραπάνω πίνακα το 78% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες δύο ομάδες είναι 74% και 70% για τους έλληνες στην Ελλάδα και τους έλληνες αλλοδαπούς στη Γερμανία αντίστοιχα. Ακόμα παρατηρούμε ότι το 18,7% των ελλήνων μαθητών αλλοδαπών στη Γερμανία παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 17,5% και 9,9% για τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα και τους έλληνες στην Ελλάδα.

### Κατανόηση κειμένου κατά εθνικότητα

Συσχέτιση Κατανόησης κειμένου κατά Εθνικότητα. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 20			
	1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα	2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα	3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία
	Σ.Σ%	Σ.Σ.%	Σ.Σ.%
5 Πάρα πολλές	83,9	80,0	63,1
6 Πολλές	11,2	8,4	27,7
7 Αρκετές	3,6	3,3	7,1
8 Λίγες	0,9	6,4	1,1
9 Καθόλου	0,4	1,9	1,0
ΣΥΝΟΛΟ	100	100	100

Όπως παρατηρούμε από τον παραπάνω πίνακα το 83,9% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες δύο ομάδες είναι 80% και 63,1% για τους έλληνες στην Ελλάδα και τους έλληνες αλλοδαπούς στη Γερμανία αντίστοιχα. Ακόμα παρατηρούμε ότι το 27,7% των ελλήνων μαθητών αλλοδαπών στη Γερμανία παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 11,2% και 8,4% για τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα και τους έλληνες στην Ελλάδα.

### Γλώσσα κατά Εθνικότητα

Συσχέτιση Γλώσσας κατά Εθνικότητα. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 21			
	1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα	2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα	3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία
	Σ.Σ%	Σ.Σ.%	Σ.Σ.%
5 Πάρα πολλές	83,9	81,5	61,9

6 Πολλές	11,7	8,2	27,3
7 Αρκετές	2,9	2,8	8,4
8 Λίγες	0,9	5,5	1,3
9 Καθόλου	0,6	2,1	1,0
ΣΥΝΟΛΟ	100	100	100

Όπως παρατηρούμε από τον παραπάνω πίνακα το 83,9% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες δύο ομάδες είναι 81,5% και 61,9% για τους έλληνες στην Ελλάδα και τους Έλληνες αλλοδαπούς στη Γερμανία αντίστοιχα. Ακόμα παρατηρούμε ότι το 27,3% των ελλήνων μαθητών αλλοδαπών στη Γερμανία παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 11,7% και 8,2% για τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα και τους έλληνες στην Ελλάδα.

### Ανάγνωση κατά Φύλο

Συσχέτιση Ανάγνωσης κατά Φύλο. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 22		
	1 Αγόρι	2 Κορίτσι
	Σ.Σ.%	Σ.Σ.%
5 Πάρα πολλές	77,4	70,0
6 Πολλές	15,2	17,0
7 Αρκετές	4,0	6,1
8 Λίγες	2,5	4,5
9 Καθόλου	0,9	2,4
ΣΥΝΟΛΟ	100	100

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τα αγόρια σε ποσοστό 77,4% παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα κορίτσια είναι 70%. Ακόμα από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι το 17% των κοριτσιών έχουν πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα αγόρια είναι 15,2%.

### Γραπτή έκφραση κατά Φύλο

Συσχέτιση Γραπτής έκφρασης κατά Φύλο. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 23		
	1 Αγόρι	2 Κορίτσι
	Σ.Σ.%	Σ.Σ.%
5 Πάρα πολλές	75,2	72,0
6 Πολλές	16,7	14,8
7 Αρκετές	4,8	6,7
8 Λίγες	2,2	4,1
9 Καθόλου	1,1	2,4
ΣΥΝΟΛΟ	100	100

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τα αγόρια σε ποσοστό 75,2% παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα κορίτσια είναι 72%. Ακόμα από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι το 14,8% των κοριτσιών έχουν πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα αγόρια είναι 16,7%.

### Μαθηματικά κατά Φύλο

Συσχέτιση Μαθηματικών κατά Φύλο. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 24		
	1 Αγόρι	2 Κορίτσι
	Σ.Σ.%	Σ.Σ.%
5 Πάρα πολλές	74,9	71,1
6 Πολλές	17,5	16,0
7 Αρκετές	4,8	6,3
8 Λίγες	2,0	4,4
9 Καθόλου	0,8	2,2
ΣΥΝΟΛΟ	100	100

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τα αγόρια σε ποσοστό 74,9% παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα κορίτσια είναι 71,1%. Ακόμα από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι το 16% των κοριτσιών έχουν πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα αγόρια είναι 17,5%.

### 7.3 Συσχέτιση Μαθησιακών Δυσκολιών κατά την εθνικότητα, το φύλο και την τάξη

Στις επόμενες παραγράφους θα παρουσιαστούν οι πίνακες συνάφειας των Μαθησιακών Δυσκολιών κατά εθνικότητα, φύλο και τάξη.

#### 7.3.1 Συσχέτιση Μαθησιακών Δυσκολιών κατά εθνικότητα

##### Προφορική Έκφραση κατά εθνικότητα

Συσχέτιση Προφορικής έκφρασης κατά Εθνικότητα. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό μαζί με συνάφεια. Πίνακας 25						
$\chi^2=31,406, p<0,05$						
	1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα		2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα		3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία	
	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.
5 Πάρα πολλές	80,0	2,3	75,1	-0,2	70,8	-2,2
6 Πολλές	16,7	0,7	9,3	-2,8	18,9	1,8
7 Αρκετές	2,3	-2,9	7,8	1,9	6,6	1,2
8 Λίγες	0,7	-2,7	5,7	3,2	2,5	-0,1
9 Καθόλου	0,3	-1,6	2,1	1,5	1,2	0,3
ΣΥΝΟΛΟ	100		100		100	

Παρατηρείται από τον παραπάνω πίνακα συχνοτήτων ότι ποσοστό 80% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα παρουσιάζει πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ποσοστό εμφανώς μεγαλύτερο από τα αντίστοιχα των άλλων δύο ομάδων και παρατηρούμε ακόμη ότι οι πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική

Έκφραση παρουσιάζουν θετική συνάφεια με τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα. Παρατηρείται, ότι το 18,9% των Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία και το 16,7% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των Ελλήνων μαθητών στην Ελλάδα είναι 9,3%.

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=31,406$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

**α)** Ο αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «Προφορική Έκφραση» (διορθωμένο υπόλοιπο=2,3), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «7- Αρκετές» και «8- Λίγες» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -2,9 και -2,7).

**β)** Ο Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=-2,8), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες» (διορθωμένο υπόλοιπο=3,2) της μεταβλητής «Προφορική Έκφραση».

**γ)** Τέλος ο Έλληνας μαθητής ο οποίος είναι αλλοδαπός στην Γερμανία παρουσιάζει μόνο στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=-2,2).

### Ανάγνωση κατά εθνικότητα

Συσχέτιση Ανάγνωσης με Εθνικότητα. Πίνακα σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό μαζί με συνάφεια. Πίνακας 26						
$\chi^2=49,069, p<0,05$						
	1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα		2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα		3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία	
	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.
5 Πάρα πολλές	84,3	3,9	79,8	1,1	65,8	-5,1
6 Πολλές	11,3	-2,5	8,8	-2,9	25,5	5,4



7 Αρκετές	3,0	-0,9	3,1	-0,6	5,3	1,5
8 Λίγες	1,0	-2,4	6,2	3,5	2,1	-0,8
9 Καθόλου	0,3	-1,6	2,1	1,5	1,2	0,3
ΣΥΝΟΛΟ	100		100		100	

Από τα παραπάνω βλέπουμε ότι οι διαφορές των τριών ομάδων είναι αρκετές. Ποσοστό 84,3% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για την δεύτερη ομάδα είναι 79,8% και για την τρίτη 65,8% και οι πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση παρουσιάζουν θετική συνάφεια με την ομάδα των αλλοδαπών στην Ελλάδα. Ακόμα βλέπουμε ότι το 25,5% των μαθητών της τρίτης ομάδας έχει πολλές δυσκολίες, ενώ τα ποσοστά των άλλων δύο ομάδων είναι εμφανώς πολύ μικρότερα και μάλιστα οι πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση παρουσιάζουν υψηλή συνάφεια με την ομάδα των Ελλήνων στη Γερμανία.

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=49,069$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

**α)** Ο αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «ανάγνωση κειμένου» (διορθωμένο υπόλοιπο=3,9), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «7- Αρκετές» και «8- Λίγες» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -0,9 και -2,4).

**β)** Ο Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=-2,9), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες» (διορθωμένο υπόλοιπο=3,5) της μεταβλητής « ανάγνωση κειμένου».

**γ)** Τέλος ο Έλληνας μαθητής ο οποίος είναι αλλοδαπός στην Γερμανία παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-5,1) και στατιστική σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=5,4).

### Κατανόηση κειμένου κατά εθνικότητα

Συσχέτιση Κατανόησης κειμένου κατά Εθνικότητα. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό μαζί με συνάφεια. Πίνακας 27						
$\chi^2=82,394, p<0,05$						
	1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα		2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα		3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία	
	Σ.Σ%	Διορ.Υπ.	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.
5 Πάρα πολλές	86,0	5,5	79,8	1,6	59,3	-7,2
6 Πολλές	10,0	-3,8	8,8	-3,2	29,6	7,0
7 Αρκετές	3,0	-1,9	3,1	-1,3	8,2	3,1
8 Λίγες	0,7	-2,6	6,2	3,9	1,6	-1,0
9 Καθόλου	0,3	-1,6	2,1	1,5	1,2	0,3
ΣΥΝΟΛΟ	100		100		100	

Όπως παρατηρούμε από τον πίνακα, τα ποσοστά είναι αντίστοιχα με τα ποσοστά που παρουσιάσαμε παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, το 86% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα έχουν πάρα πολλές δυσκολίες, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για την δεύτερη και τρίτη ομάδα είναι 79,8% και 59,3%, ενώ σημαντικό είναι να πούμε ότι παρουσιάζεται και πάλι υψηλή συνάφεια μεταξύ των πάρα πολλών δυσκολιών και της ομάδας των αλλοδαπών στην Ελλάδα. Επίσης, περίπου το 30% των μαθητών της ομάδας των Ελλήνων στη Γερμανία έχει πολλές δυσκολίες, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για την πρώτη και της δεύτερη είναι 10% και 8,8%.

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=82,394$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

**α)** Ο αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «κατανόηση κειμένου» (διορθωμένο υπόλοιπο=5,5), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική

συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές δυσκολίες» και «8- Λίγες» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -3,8 και -2,6).

β) Ο Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=-3,2), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες» (διορθωμένο υπόλοιπο=3,9) της μεταβλητής «κατανόηση κειμένου».

γ) Τέλος ο Έλληνας μαθητής ο οποίος είναι αλλοδαπός στην Γερμανία παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-7,2) και στατιστική σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=7,0).

### Γραπτή έκφραση κατά εθνικότητα

Συσχέτιση Γραπτής έκφρασης κατά Εθνικότητα. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό μαζί με συνάφεια. Πίνακας 28						
$\chi^2=70,578, p<0,05$						
	1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα		2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα		3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία	
	Σ.Σ%	Διορ.Υπ.	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.
5 Πάρα πολλές	85,3	4,8	80,8	1,7	61,3	-6,7
6 Πολλές	10,7	-3,1	8,3	-3,3	27,6	6,3
7 Αρκετές	3,0	-1,9	3,1	-1,3	8,2	3,1
8 Λίγες	0,7	-2,5	5,7	3,6	1,6	-0,8
9 Καθόλου	0,3	-1,6	2,1	1,5	1,2	0,3
ΣΥΝΟΛΟ	100		100		100	

Το 60% περίπου των ελλήνων μαθητών στη Γερμανία παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην γραπτή έκφραση, ενώ στην πρώτη ομάδα αλλοδαποί μαθητές την Ελλάδα το αντίστοιχο ποσοστό είναι περίπου 85%. Ακόμα, βλέπουμε ότι ποσοστό περίπου 10,7% των μαθητών της πρώτης ομάδας παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες και το 27,6% των μαθητών της τρίτης ομάδας το ίδιο.

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=70,578$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

α) Ο αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «γραπτή έκφραση» (διορθωμένο υπόλοιπο=4,8), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές δυσκολίες» και «8- Λίγες» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -3,1 και -2,5).

β) Ο Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=-3,3), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες» (διορθωμένο υπόλοιπο=3,6) της μεταβλητής «γραπτή έκφραση».

γ) Τέλος ο Έλληνας μαθητής ο οποίος είναι αλλοδαπός στην Γερμανία παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-6,7) και στατιστική σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=6,3).

### Γλώσσα κατά Εθνικότητα

Συσχέτιση Γλώσσας κατά Εθνικότητα. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό μαζί με συνάφεια. Πίνακας 29						
$\chi^2=71,357, p<0,05$						
	1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα		2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα		3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία	
	Σ.Σ%	Διορ.Υπ.	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.
5 Πάρα πολλές	85,0	4,8	80,8	1,8	60,9	-6,7
6 Πολλές	11,3	-2,8	8,3	-3,4	27,6	6,1
7 Αρκετές	2,7	-2,2	3,1	-1,3	8,6	3,5
8 Λίγες	0,7	-2,5	5,7	3,6	1,6	-0,8
9 Καθόλου	0,3	-1,6	2,1	1,5	1,2	0,3
ΣΥΝΟΛΟ	100		100		100	

Το 85% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους έλληνες μαθητές στην Ελλάδα και στη Γερμανία είναι 80,8% και 60,9%. Ακόμα από τα παραπάνω βλέπουμε ότι το 27,6% των ελλήνων μαθητών στη Γερμανία παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους αλλοδαπούς και τους έλληνες μαθητές στην Ελλάδα είναι 11,3% και 8,3% αντίστοιχα. Ιδιαίτερα σημαντικό, είναι ότι παρουσιάζεται υψηλή συνάφεια μεταξύ των πολλών δυσκολιών με την ομάδα των ελλήνων αλλοδαπών στη Γερμανία.

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=71,357$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

**α)** Ο αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=4,8), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές δυσκολίες» και «8- Λίγες» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -2,8 και -2,5).

**β)** Ο Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=-3,4), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες» (διορθωμένο υπόλοιπο=3,6) της μεταβλητής «γλώσσα».

**γ)** Τέλος ο έλληνας μαθητής ο οποίος είναι αλλοδαπός στην Γερμανία παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-6,7) και στατιστική σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=6,1).

## Μαθηματικά κατά Εθνικότητα

Συσχέτιση Μαθηματικών κατά Εθνικότητα. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό μαζί με συνάφεια. Πίνακας 30						
$\chi^2=75,297, p<0,05$						
	1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα		2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα		3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία	
	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.
5 Πάρα πολλές	84,0	4,7	80,8	2,2	58,8	-7,0
6 Πολλές	12,0	-2,8	8,3	-3,7	29,2	6,4
7 Αρκετές	2,7	-2,3	3,1	-1,3	9,1	3,7
8 Λίγες	1,0	-2,1	5,7	3,4	1,6	-1,0
9 Καθόλου	0,3	-1,6	2,1	1,5	1,2	0,3
ΣΥΝΟΛΟ	100		100		100	

Όπως μπορούμε να δούμε από τον παραπάνω πίνακα συχνοτήτων και από το αντίστοιχο διάγραμμα το 84% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, δηλαδή 252 από τους 300 μαθητές, παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους έλληνες στην Ελλάδα είναι 80,8% και για τους έλληνες στη Γερμανία είναι 58,8%. Από την άλλη το ποσοστό των ελλήνων μαθητών στη Γερμανία που έχουν πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά είναι 29,2%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους έλληνες στην Ελλάδα είναι 8,3% και για τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα είναι 12%.

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=75,297$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

**α)** Ο αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=4,7), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές δυσκολίες» και «7- Αρκετές» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -2,8 και -2,3).

β) Ο Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=-3,7), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες» (διορθωμένο υπόλοιπο=3,4) της μεταβλητής «μαθηματικά».

γ) Τέλος ο Έλληνας μαθητής ο οποίος είναι αλλοδαπός στην Γερμανία παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-7,0) και στατιστική σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=6,4).

### 7.3.2 Συσχέτιση Μαθησιακών Δυσκολιών κατά το φύλο

#### Προφορική Έκφραση κατά Φύλο

Συσχέτιση Προφορικής έκφρασης κατά Φύλο. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό μαζί με συνάφεια. Πίνακας 31				
$\chi^2=5,419, p>0,05$				
	1 Αγόρι		2 Κορίτσι	
	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.
5 Πάρα πολλές	76,2	0,6	74,1	-0,6
6 Πολλές	16,2	0,9	13,5	-0,9
7 Αρκετές	4,5	-1,3	7,0	1,3
8 Λίγες	2,4	-0,7	3,2	0,7
9 Καθόλου	0,7	-1,6	2,2	1,6
ΣΥΝΟΛΟ	100		100	

Σύμφωνα με τα παραπάνω το 76,2% των αγοριών έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια είναι 74,1%. Το 16,2% των αγοριών και το 13,5% των κοριτσιών παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση.

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=5,419$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μεγαλύτερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δηλαδή υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών.

### Ανάγνωση κατά Φύλο

Συσχέτιση Ανάγνωσης κατά Φύλο. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό μαζί με συνάφεια. Πίνακας 32				
$\chi^2=7,996, p>0,05$				
	1 Αγόρι		2 Κορίτσι	
	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.
5 Πάρα πολλές	78,9	2,1	71,4	-2,1
6 Πολλές	14,9	-0,6	16,8	0,6
7 Αρκετές	3,3	-1,3	5,4	1,3
8 Λίγες	2,2	-1,6	4,3	1,6
9 Καθόλου	0,7	-1,6	2,2	1,6
ΣΥΝΟΛΟ	100		100	

Το 78,9% των αγοριών παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση, αντίστοιχα το 71,4% των κοριτσιών παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες. Προκύπτει, από τα παραπάνω ότι το 14,9% των αγοριών και το 16,8% των κοριτσιών παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες.

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=7,996$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μεγαλύτερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δηλαδή υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών.

### Κατανόηση κειμένου κατά Φύλο

Συσχέτιση Κατανόησης κειμένου κατά Φύλο. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό μαζί με συνάφεια. Πίνακας 33				
$\chi^2=6,474, p>0,05$				
	1 Αγόρι		2 Κορίτσι	
	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.
5 Πάρα πολλές	76,6	1,1	72,4	-1,1
6 Πολλές	16,5	0,4	15,1	-0,4
7 Αρκετές	4,2	-1,3	6,5	1,3



8 Λίγες	2,0	-1,4	3,8	1,4
9 Καθόλου	0,7	-1,6	2,2	1,6
ΣΥΝΟΛΟ	100		100	

Το 15,1% των κοριτσιών και 16,5% των αγοριών παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου. Επίσης, από τα παραπάνω βλέπουμε ότι το 72,4% των κοριτσιών και το 76,6% των αγοριών παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες.

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=6,474$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μεγαλύτερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δηλαδή υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών.

### Γραπτή έκφραση κατά Φύλο

Συσχέτιση Γραπτής έκφρασης κατά Φύλο. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό μαζί με συνάφεια. Πίνακας 34				
$\chi^2=7,020, p>0,05$				
	1 Αγόρι		2 Κορίτσι	
	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.
5 Πάρα πολλές	77,3	1,2	73,0	-1,2
6 Πολλές	16,0	0,4	14,6	-0,4
7 Αρκετές	4,2	-1,3	6,5	1,3
8 Λίγες	1,8	-1,5	3,8	1,5
9 Καθόλου	0,7	-1,6	2,2	1,6
ΣΥΝΟΛΟ	100		100	

Το 77,3% των αγοριών και το 73% των κοριτσιών παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες. Το 14,6% των κοριτσιών, και το 16% των αγοριών παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες. Τέλος 6,5% των κοριτσιών παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των αγοριών είναι 4,2%.

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=7,020$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μεγαλύτερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δηλαδή υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών.

### Γλώσσα κατά το Φύλο

Συσχέτιση Γλώσσας κατά το Φύλο. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό μαζί με συνάφεια. Πίνακας 35				
$\chi^2=6,068, p>0,05$				
	1 Αγόρι		2 Κορίτσι	
	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.
5 Πάρα πολλές	77,0	1,1	73,0	-1,1
6 Πολλές	16,2	0,3	15,1	-0,3
7 Αρκετές	4,4	-0,9	5,9	0,9
8 Λίγες	1,8	-1,5	3,8	1,5
9 Καθόλου	0,7	-1,6	2,2	1,6
ΣΥΝΟΛΟ	100		100	

Από τον παραπάνω πίνακα σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό βλέπουμε ότι το 77% και το 16,2% των αγοριών παρουσιάζουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες αντίστοιχα στη γλώσσα. Ακόμα βλέπουμε ότι το 73% και το 15,1% των κοριτσιών παρουσιάζουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες αντίστοιχα. Επίσης, βλέπουμε ότι το 4,4% των αγοριών και το 5,9% των κοριτσιών παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες στη γλώσσα.

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=6,068$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μεγαλύτερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δηλαδή υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών.

### αθηματικά κατά το Φύλο

Συσχέτιση Μαθηματικών κατά Φύλο. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό μαζί με συνάφεια. Πίνακας 36				
$\chi^2=7,207, p>0,05$				
	1 Αγόρι		2 Κορίτσι	
	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.	Σ.Σ.%	Διορ.Υπ.
5 Πάρα πολλές	75,9	1,1	71,9	-1,1
6 Πολλές	17,1	0,4	15,7	-0,4
7 Αρκετές	4,5	-0,8	5,9	0,8
8 Λίγες	1,8	-1,9	4,3	1,9
9 Καθόλου	0,7	-1,6	2,2	1,6
ΣΥΝΟΛΟ	100		100	

Το 76% περίπου των αγοριών, παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά, αντίστοιχα το 71,9% των κοριτσιών, παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες. Επίσης από τα παραπάνω έχουμε ότι το 17,1% των αγοριών και το 15,7% των κοριτσιών αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες.

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=7,207$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μεγαλύτερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δηλαδή υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών.

### 7.3.3 Συσχέτιση Μαθησιακών Δυσκολιών κατά τη σχολική τάξη

#### Προφορική Έκφραση κατά Τάξη

Συσχέτιση Προφορικής έκφρασης κατά Τάξη. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό μαζί με συνάφεια. Πίνακας 37												
$\chi^2=26,880, p>0,05$												
	1 Α		2 Β		3 Γ		4 Δ		5 Ε		6 ΣΤ	
	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	79,2	1,0	67,2	-2,5	68,6	-2,5	79,7	1,3	84,2	1,8	84,5	1,8
6 Πολλές	16,2	0,2	21,6	2,2	18,6	1,3	11,1	-1,7	9,2	-1,6	11,3	-1,0
7 Αρκετές	3,8	-0,7	6,7	0,9	7,6	1,6	5,9	0,5	1,3	-1,6	1,4	-1,5
8 Λίγες	0,8	-1,4	3,0	0,3	4,1	1,4	2,0	-0,5	3,9	0,8	1,4	-0,7
9 Καθόλου	0,0	-1,3	1,5	0,5	1,2	0,1	1,3	0,3	1,3	0,2	1,4	0,3
ΣΥΝΟΛΟ	100		100		100		100		100		100	

Όπως παρατηρούμε από τον παραπάνω πίνακα σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό, σχεδόν το 80% των μαθητών της Α' και της Δ' τάξης παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τις Ε' και ΣΤ' είναι περίπου 84,5% και τις Β' και Γ' είναι 67,2% και 68,6%. Με σχεδόν αντίστροφο τρόπο κατανέμονται τα ποσοστά στους μαθητές που παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση. Πιο συγκεκριμένα, ποσοστό 21,6% των μαθητών της Β', ποσοστό 18,6% των μαθητών της Γ', ποσοστό 16,2% των μαθητών της Α', ποσοστό περίπου 11% των μαθητών της Δ' και ΣΤ' και ποσοστό 9,2% της Ε', παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες.

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=26,880$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μεγαλύτερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δηλαδή υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών.

### Ανάγνωση κατά Τάξη

Συσχέτιση Ανάγνωσης κατά Τάξη. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό μαζί με συνάφεια. Πίνακας 38

$$\chi^2=26,961, p>0,05$$

	1 Α		2 Β		3 Γ		4 Δ		5 Ε		6 ΣΤ	
	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	81,5	1,3	76,1	-0,3	66,3	-3,8	80,4	1,1	81,6	1,0	84,5	1,6
6 Πολλές	13,1	-0,8	14,2	-0,4	21,5	2,6	13,1	-0,9	15,8	0,1	11,3	-1,0
7 Αρκετές	4,6	0,5	5,2	0,9	5,2	1,1	2,6	-0,9	1,3	-1,2	1,4	-1,1
8 Λίγες	0,8	-1,5	3,0	0,2	5,8	2,9	2,6	0,0	0,0	-1,5	1,4	-0,7
9 Καθόλου	0,0	-1,3	1,5	0,5	1,2	0,1	1,3	0,3	1,3	0,2	1,4	0,3
ΣΥΝΟΛΟ	100		100		100		100		100		100	

Από τον παραπάνω πίνακα σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό έχουμε ότι το 66,3% των μαθητών της Γ' Δημοτικού, το 76,1% των μαθητών της Β', το 80,4% των μαθητών της Δ', το 81,5% των μαθητών της Α', το 81,6% των μαθητών της Ε' και το 84,5% των μαθητών της ΣΤ' παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση. Επιπλέον, το 21,5% των μαθητών της Γ', το 15,8% των μαθητών της Ε', το 14,2% των μαθητών της Β', το 13,1% των μαθητών της Δ', το 13,1% των μαθητών της Α' και το 11,3% των μαθητών της ΣΤ' παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες.

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=26,961$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μεγαλύτερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δηλαδή υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών.

### Κατανόηση κειμένου κατά Τάξη

Συσχέτιση Κατανόησης κειμένου με Τάξη. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό μαζί με συνάφεια. Πίνακας 39

$$\chi^2=27,245, p>0,05$$

	1 Α		2 Β		3 Γ		4 Δ		5 Ε		6 ΣΤ	
	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	83,1	2,2	73,1	-0,7	64,0	-4,0	78,4	0,9	78,9	0,7	84,5	1,8
6 Πολλές	11,5	-1,6	16,4	0,1	23,8	3,1	13,7	-0,9	15,8	0,0	11,3	-1,2

7 Αρκετές	4,6	0,0	6,0	0,7	6,4	1,2	3,9	-0,5	3,9	-0,3	1,4	-1,4
8 Λίγες	0,8	-1,4	3,0	0,4	4,7	2,1	2,6	0,2	0,0	-1,5	1,4	-0,6
9 Καθόλου	0,0	-1,3	1,5	0,5	1,2	0,1	1,3	0,3	1,3	0,2	1,4	0,3
ΣΥΝΟΛΟ	100		100		100		100		100		100	

Παρόμοια με τα προηγούμενα είναι τα συμπεράσματα που προκύπτουν για τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές ανά τάξη στην ανάγνωση. Πιο συγκεκριμένα, ποσοστό 64% των μαθητών της Γ΄ τάξης και 84,5% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες, ενώ στις υπόλοιπες τάξεις η αναλογία των μαθητών που παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες προς το πλήθος των μαθητών της τάξης είναι ανάμεσα στις προηγούμενες. Ακόμα, βλέπουμε ότι το 11,3% των μαθητών της ΣΤ΄ παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες και το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές της Γ΄ είναι 23,8.

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=27,245$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μεγαλύτερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δηλαδή υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών.

### Γραπτή έκφραση κατά Τάξη

Συσχέτιση Γραπτής έκφρασης κατά Τάξη. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό μαζί με συνάφεια. Πίνακας 40												
$\chi^2=23,937, p>0,05$												
	1 Α		2 Β		3 Γ		4 Δ		5 Ε		6 ΣΤ	
	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	82,3	1,8	75,4	-0,3	65,7	-3,7	77,1	0,3	81,6	1,2	84,5	1,7
6 Πολλές	12,3	-1,1	15,7	0,0	21,5	2,4	15,7	0,0	11,8	-1,0	11,3	-1,1
7 Αρκετές	4,6	0,0	5,2	0,3	7,0	1,6	3,3	-1,0	5,3	0,2	1,4	-1,4
8 Λίγες	0,8	-1,3	2,2	0,0	4,7	2,3	2,6	0,3	0,0	-1,4	1,4	-0,5
9 Καθόλου	0,0	-1,3	1,5	0,5	1,2	0,1	1,3	0,3	1,3	0,2	1,4	0,3
ΣΥΝΟΛΟ	100		100		100		100		100		100	

Το 94,6% των μαθητών της Α΄, το 91,1% των μαθητών της Β΄, το 87,2% των μαθητών της Γ΄, το 92,8% των μαθητών της Δ΄, το 93,4% των μαθητών της Ε΄ και το

95,8% των μαθητών της ΣΤ΄ παρουσιάζουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση. Αυτό που παρατηρούμε σε αυτή την περίπτωση και είναι παρόμοιο με αυτό που ισχύει και στις άλλες, ότι δηλαδή, οι μαθητές της Β΄, της Γ΄ και της Δ΄ παρουσιάζουν σε μικρότερο ποσοστό πάρα πολλές δυσκολίες, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τις Α΄, Ε΄ και ΣΤ΄ είναι υψηλότερα.

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=23,937$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μεγαλύτερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δηλαδή υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών.

### Γλώσσα κατά Τάξη

Συσχέτιση Γλώσσας κατά Τάξη. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό μαζί με συνάφεια.												
Πίνακας 41												
$\chi^2=22,814, p>0,05$												
	1 Α		2 Β		3 Γ		4 Δ		5 Ε		6 ΣΤ	
	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	83,1	2,1	73,9	-0,6	66,3	-3,4	76,5	0,2	81,6	1,2	83,1	1,5
6 Πολλές	10,8	-1,8	17,2	0,4	21,5	2,3	15,7	0,0	13,2	-0,7	12,7	-0,8
7 Αρκετές	5,4	0,4	5,2	0,3	6,4	1,2	3,9	-0,5	3,9	-0,3	1,4	-1,4
8 Λίγες	0,8	-1,3	2,2	0,0	4,7	2,3	2,6	0,3	0,0	-1,4	1,4	-0,5
9 Καθόλου	0,0	-1,3	1,5	0,5	1,2	0,1	1,3	0,3	1,3	0,2	1,4	0,3
ΣΥΝΟΛΟ	100		100		100		100		100		100	

Το 66,3% των μαθητών της Γ΄ παρουσιάζει πάρα πολλές δυσκολίες και το 21,5% των μαθητών της Γ΄ παρουσιάζει πολλές δυσκολίες. Το 73,9% των μαθητών της Β΄ παρουσιάζει πάρα πολλές δυσκολίες και το 17,2% των μαθητών της ίδιας τάξης παρουσιάζει πολλές δυσκολίες. Ακόμα το 83,1% των μαθητών της Α΄, το 76,5% των μαθητών της Δ΄, το 81,6% των μαθητών της Ε΄ και το 83,1% των μαθητών της ΣΤ΄ παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες. Επίσης το 12,7% των μαθητών της ΣΤ΄, το 13,2% των μαθητών της Ε΄, το 15,7% των μαθητών της Δ΄ και το 10,8% των μαθητών της Α΄ παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες.

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=22,814$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μεγαλύτερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δηλαδή υπάρχει ανεξαρτησία. μεταξύ των δύο μεταβλητών.

### Μαθηματικά κατά Τάξη

Συσχέτιση Μαθηματικών κατά Τάξη. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό μαζί με συνάφεια. Πίνακας 42												
$\chi^2=24,322, p>0,05$												
	1 Α		2 Β		3 Γ		4 Δ		5 Ε		6 ΣΤ	
	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.	%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	81,5	1,9	73,9	-0,3	64,5	-3,6	75,2	0,1	80,3	1,1	83,1	1,7
6 Πολλές	13,1	-1,2	16,4	-0,1	23,3	2,6	16,3	-0,1	13,2	-0,9	12,7	-1,0
7 Αρκετές	4,6	-0,2	6,0	0,6	5,8	0,6	4,6	-0,2	5,3	0,2	1,4	-1,4
8 Λίγες	0,8	-1,4	2,2	-0,2	5,2	2,7	2,6	0,2	0,0	-1,5	1,4	-0,6
9 Καθόλου	0,0	-1,3	1,5	0,5	1,2	0,1	1,3	0,3	1,3	0,2	1,4	0,3
ΣΥΝΟΛΟ	100		100		100		100		100		100	

Παρατηρείται από τον παραπάνω πίνακα ότι το 81,5% των μαθητών της Α', το 73,9% της Β', το 64,5% των μαθητών της Γ', το 75,2% των μαθητών της Δ', το 80,3% των μαθητών της Ε' και το 83,1% των μαθητών της ΣΤ' παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά. Ακόμα, παρατηρούμε ότι το 13,1% των μαθητών της Α', το 16,4% των μαθητών της Β', το 23,3 των μαθητών της Γ', το 16,3% των μαθητών της Δ', το 13,2% των μαθητών της Ε' και το 12,7% των μαθητών της ΣΤ' παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά.

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=24,322$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μεγαλύτερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δηλαδή υπάρχει ανεξαρτησία. μεταξύ των δύο μεταβλητών.



### 7.3.4 Συσχέτιση καθεμιάς από τις Μαθησιακές Διαταραχές με τις άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες

Θα παρουσιαστεί αναλυτικά πως κάθε μια από τις Μαθησιακές Διαταραχές σχετίζεται με τις άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες στο σύνολο των μαθητών της έρευνας μας. Παρατηρείται στους πίνακες που θα ακολουθήσουν είναι ότι οποιαδήποτε Μαθησιακή Δυσκολία και αν διαπιστώσουμε ότι έχει κάποιος μαθητής, τότε αυτό θα συνεπάγεται σε μεγάλο βαθμό ότι θα εμφανίζει και τις υπόλοιπες Μαθησιακές Δυσκολίες.

#### 7.3.4.1 Συσχέτιση των δυσκολιών στην Προφορική Έκφραση με τις άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες

##### Προφορική Έκφραση με ανάγνωση κειμένου

Συσχέτιση προφορικής έκφρασης με ανάγνωση κειμένου. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό με συνάφεια. Πίνακας 43										
$\chi^2=1572, p<0,05$										
	5 Πάρα πολλές		6 Πολλές		7 Αρκετές		8 Λίγες		9 Καθόλου	
	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	69,7	17,1	5,3	-11,1	0,3	-8,6	0,4	-6,4	0,0	-5,0
6 Πολλές	6,2	-10,1	8,3	12,3	1,0	1,4	0,0	-1,9	0,0	-1,2
7 Αρκετές	0,8	-9,2	1,6	2,8	2,4	14,4	0,3	1,0	0,0	-0,7
8 Λίγες	0,3	-7,0	0,1	-1,2	0,1	0,3	2,0	20,7	0,0	-0,5
9 Καθόλου	0,0	-5,2	0,0	-1,2	0,0	-0,6	0,0	-0,5	1,1	27,1

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=1572$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

**α)** Μαθητής που έχει πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «ανάγνωση κειμένου» (διορθωμένο υπόλοιπο=17,1), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές δυσκολίες» και «7- Αρκετές» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -11,1 και -8,6).

**β)** Μαθητής που έχει πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-10,1), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=13,3) της μεταβλητής «ανάγνωση κειμένου».

**γ)** Μαθητής που έχει αρκετές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «7- Αρκετές δυσκολίες» της μεταβλητής «ανάγνωσης κειμένου» (διορθωμένο υπόλοιπο=14,4), ενώ παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-9,2).

**δ)** Μαθητής που έχει λίγες δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «ανάγνωση κειμένου» (διορθωμένο υπόλοιπο=-7,0), ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες δυσκολίες» της μεταβλητής «ανάγνωση κειμένου» (διορθωμένο υπόλοιπο=20,7).

**ε)** Τέλος μαθητής ο οποίος δεν έχει καθόλου δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-5,2) και στατιστική σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «9- Καθόλου δυσκολίες» της μεταβλητής «ανάγνωση κειμένου» (διορθωμένο υπόλοιπο=27,1).

### Προφορική Έκφραση με κατανόηση κειμένου

Συσχέτιση προφορικής έκφρασης με κατανόηση κειμένου. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό με συνάφεια. Πίνακας 44

$\chi^2=1623$ ,  $p<0,05$

	5 Πάρα πολλές		6 Πολλές		7 Αρκετές		8 Λίγες		9 Καθόλου	
	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	68,9	17,2	5,7	-11,2	0,7	-8,7	0,4	-5,9	0,0	-5,0
6 Πολλές	5,4	-10,9	8,7	12,6	1,4	2,2	0,0	-1,8	0,0	-1,2
7 Αρκετές	0,8	-8,8	1,6	2,6	2,7	14,2	0,0	-1,0	0,0	-0,7
8 Λίγες	0,4	-6,1	0,1	-1,3	0,0	-1,0	2,0	21,9	0,0	-0,5
9 Καθόλου	0,0	-5,0	0,0	-1,2	0,0	-0,6	0,0	-0,5	1,1	27,1

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=1623$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

**α)** Μαθητής που έχει πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «κατανόηση κειμένου» (διορθωμένο υπόλοιπο=17,2), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές δυσκολίες» και «7- Αρκετές» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -11,2 και -8,7).

**β)** Μαθητής που έχει πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-10,9), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=12,6) της μεταβλητής «κατανόηση κειμένου».

**γ)** Μαθητής που έχει αρκετές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «7- Αρκετές δυσκολίες» της μεταβλητής «κατανόηση κειμένου» (διορθωμένο υπόλοιπο=14,2), ενώ παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-8,8).

δ) Μαθητής που έχει λίγες δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «κατανόηση κειμένου» (διορθωμένο υπόλοιπο=-6,1), ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες δυσκολίες» της μεταβλητής «κατανόηση κειμένου» (διορθωμένο υπόλοιπο=21,9).

ε) Τέλος μαθητής ο οποίος δεν έχει καθόλου δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-5,0) και στατιστική σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «9- Καθόλου δυσκολίες» της μεταβλητής «κατανόηση κειμένου» (διορθωμένο υπόλοιπο=27,1).

### Προφορική Έκφραση με γραπτή έκφραση

Συσχέτιση προφορικής έκφρασης με γραπτή έκφραση. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό με συνάφεια. Πίνακας 45										
$\chi^2=1587, p<0,05$										
	5 Πάρα πολλές		6 Πολλές		7 Αρκετές		8 Λίγες		9 Καθόλου	
	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	69,2	17,0	5,4	-11,1	0,7	-8,7	0,4	-5,6	0,0	-5,0
6 Πολλές	5,7	-10,7	8,7	13,0	1,1	1,2	0,0	-1,8	0,0	-1,2
7 Αρκετές	1,0	-8,6	1,5	2,3	2,7	14,2	0,0	-1,0	0,0	-0,7
8 Λίγες	0,4	-6,3	0,0	-1,9	0,3	1,2	1,9	21,0	0,0	-0,5
9 Καθόλου	0,0	-5,1	0,0	-1,2	0,0	-0,6	0,0	-0,4	1,1	27,1

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=1587$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

α) Μαθητής που έχει πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «γραπτή έκφραση» (διορθωμένο υπόλοιπο=17,0), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές δυσκολίες» και

«7- Αρκετές» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -11,1 και -8,7).

β) Μαθητής που έχει πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-10,7), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=13,0) της μεταβλητής «γραπτή έκφραση».

γ) Μαθητής που έχει αρκετές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «7- Αρκετές δυσκολίες» της μεταβλητής «γραπτή έκφραση» (διορθωμένο υπόλοιπο=14,2), ενώ παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-8,6).

δ) Μαθητής που έχει λίγες δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «γραπτή έκφραση» (διορθωμένο υπόλοιπο=-6,3), ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες δυσκολίες» της μεταβλητής «γραπτή έκφραση» (διορθωμένο υπόλοιπο=21,0).

ε) Τέλος μαθητής ο οποίος δεν έχει καθόλου δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-5,1) και στατιστική σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «9- Καθόλου δυσκολίες» της μεταβλητής «γραπτή έκφραση» (διορθωμένο υπόλοιπο=27,1).

### Προφορική Έκφραση με δυσκολίες στη Γλώσσα

Συσχέτιση προφορικής έκφρασης με τη Γλώσσα. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό με συνάφεια. Πίνακας 46										
$\chi^2=1626, p<0,05$										
	5 Πάρα πολλές		6 Πολλές		7 Αρκετές		8 Λίγες		9 Καθόλου	
	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	69,3	17,5	5,3	-11,6	0,7	-8,7	0,4	-5,6	0,0	-5,0
6 Πολλές	5,2	-11,6	9,2	13,9	1,1	1,2	0,0	-1,8	0,0	-1,2

7 Αρκετές	1,1	-8,1	1,2	1,3	2,9	15,0	0,0	-1,0	0,0	-0,7
8 Λίγες	0,4	-6,2	0,1	-1,3	0,1	0,1	1,9	21,0	0,0	-0,5
9 Καθόλου	0,0	-5,1	0,0	-1,2	0,0	-0,6	0,0	-0,4	1,1	27,1

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=1626$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

**α)** Μαθητής που έχει πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=17,5), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές δυσκολίες» και «7- Αρκετές» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -11,6 και -8,7).

**β)** Μαθητής που έχει πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-11,6), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=13,9) της μεταβλητής «γλώσσα».

**γ)** Μαθητής που έχει αρκετές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «7- Αρκετές δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=15,0), ενώ παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-8,1).

**δ)** Μαθητής που έχει λίγες δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=-6,2), ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=21,0).

**ε)** Τέλος μαθητής ο οποίος δεν έχει καθόλου δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-5,1) και στατιστική σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «9- Καθόλου δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=27,1).

### Προφορική Έκφραση με δυσκολίες στα μαθηματικά

Συσχέτιση προφορικής έκφρασης με τα μαθηματικά. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό με συνάφεια. Πίνακας 47

$\chi^2=1561$ ,  $p<0,05$

	5 Πάρα πολλές		6 Πολλές		7 Αρκετές		8 Λίγες		9 Καθόλου	
	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	67,8	16,2	6,2	-10,8	1,4	-6,9	0,3	-6,5	0,0	-5,0
6 Πολλές	5,4	-10,6	8,8	12,5	1,1	1,1	0,1	-1,2	0,0	-1,2
7 Αρκετές	1,1	-7,9	1,6	2,5	2,4	12,5	0,0	-1,0	0,0	-0,7
8 Λίγες	0,5	-5,5	0,0	-2,0	0,0	-1,0	2,0	21,9	0,0	-0,5
9 Καθόλου	0,0	-4,9	0,0	-1,3	0,0	-0,6	0,0	-0,5	1,1	27,1

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=1561$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

**α)** Μαθητής που έχει πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=16,2), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές δυσκολίες» και «7- Αρκετές» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -10,8 και -6,9).

**β)** Μαθητής που έχει πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-10,6), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=12,5) της μεταβλητής «μαθηματικά».

**γ)** Μαθητής που έχει αρκετές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «7- Αρκετές δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=12,5), ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-7,9).

δ) Μαθητής που έχει λίγες δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=-5,5), ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=21,9).

ε) Τέλος μαθητής ο οποίος δεν έχει καθόλου δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-4,9) και στατιστική σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «9- Καθόλου δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=27,1).

### 7.3.4.2 Συσχέτιση των δυσκολιών στην ανάγνωση κειμένου με τις άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες

#### Ανάγνωση κειμένου με κατανόηση κειμένου

Συσχέτιση ανάγνωσης κειμένου με κατανόηση κειμένου. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό με συνάφεια. Πίνακας 48										
$\chi^2=2436, p<0,05$										
	5 Πάρα πολλές		6 Πολλές		7 Αρκετές		8 Λίγες		9 Καθόλου	
	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	73,9	23,6	2,6	-17,3	0,5	-9,5	0,0	-7,9	0,0	-5,2
6 Πολλές	1,6	-17,5	13,3	22,1	0,4	-1,1	0,0	-1,8	0,0	-1,2
7 Αρκετές	0,0	-9,5	0,1	-1,8	3,7	23,2	0,0	-0,9	0,0	-0,6
8 Λίγες	0,0	-8,0	0,1	-1,4	0,1	0,1	2,4	25,7	0,0	-0,5
9 Καθόλου	0,0	-5,0	0,0	-1,2	0,0	-0,6	0,0	-0,5	1,1	27,1

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=2436$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

α) Μαθητής που έχει πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες»



της μεταβλητής «κατανόηση κειμένου» (διορθωμένο υπόλοιπο=23,6), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές δυσκολίες» και «7- Αρκετές» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -17,3 και -9,5).

**β)** Μαθητής που έχει πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-17,5), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=22,1) της μεταβλητής «κατανόηση κειμένου».

**γ)** Μαθητής που έχει αρκετές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «7- Αρκετές δυσκολίες» της μεταβλητής «κατανόηση κειμένου» (διορθωμένο υπόλοιπο=23,2), ενώ παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-9,5).

**δ)** Μαθητής που έχει λίγες δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «κατανόηση κειμένου» (διορθωμένο υπόλοιπο=-8,0), ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες δυσκολίες» της μεταβλητής «κατανόηση κειμένου» (διορθωμένο υπόλοιπο=25,7).

**ε)** Τέλος μαθητής ο οποίος δεν έχει καθόλου δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-5,0) και στατιστική σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «9- Καθόλου δυσκολίες» της μεταβλητής «κατανόηση κειμένου» (διορθωμένο υπόλοιπο=27,1).

### Ανάγνωση κειμένου με γραπτή έκφραση

Συσχέτιση ανάγνωσης κειμένου με γραπτή έκφραση. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό με συνάφεια. Πίνακας 49										
$\chi^2=2418, p<0,05$										
	5 Πάρα πολλές		6 Πολλές		7 Αρκετές		8 Λίγες		9 Καθόλου	
	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	74,3	23,6	2,2	-17,5	0,5	-9,5	0,0	-7,6	0,0	-5,2

6 Πολλές	1,6	-17,8	13,3	22,6	0,4	-1,1	0,0	-1,8	0,0	-1,2
7 Αρκετές	0,0	-9,7	0,1	-1,8	3,7	23,2	0,0	-0,8	0,0	-0,6
8 Λίγες	0,3	-7,1	0,0	-2,0	0,1	0,1	2,3	25,0	0,0	-0,5
9 Καθόλου	0,0	-5,1	0,0	-1,2	0,0	-0,6	0,0	-0,4	1,1	27,1

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=2418$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

**α)** Μαθητής που έχει πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «γραπτή έκφραση» (διορθωμένο υπόλοιπο=23,6), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές δυσκολίες» και «7- Αρκετές» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -17,5 και -9,5).

**β)** Μαθητής που έχει πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-17,8), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=22,6) της μεταβλητής «γραπτή έκφραση».

**γ)** Μαθητής που έχει αρκετές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «7- Αρκετές δυσκολίες» της μεταβλητής «γραπτή έκφραση» (διορθωμένο υπόλοιπο=23,2), ενώ παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-9,7).

**δ)** Μαθητής που έχει λίγες δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «γραπτή έκφραση» (διορθωμένο υπόλοιπο=-7,1), ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες δυσκολίες» της μεταβλητής «γραπτή έκφραση» (διορθωμένο υπόλοιπο=25,0).

**ε)** Τέλος μαθητής ο οποίος δεν έχει καθόλου δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-5,1) και στατιστική σημαντική

θετική συνάφεια με το επίπεδο «9- Καθόλου δυσκολίες» της μεταβλητής «γραπτή έκφραση» (διορθωμένο υπόλοιπο=27,1).

### Ανάγνωση κειμένου με δυσκολίες στη γλώσσα

Συσχέτιση ανάγνωση κειμένου με γλώσσα. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό με συνάφεια. Πίνακας 50										
$\chi^2=2318, p<0,05$										
	5 Πάρα πολλές		6 Πολλές		7 Αρκετές		8 Λίγες		9 Καθόλου	
	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	73,5	22,6	2,9	-16,6	0,7	-9,0	0,0	-7,6	0,0	-5,2
6 Πολλές	2,2	-16,7	12,8	21,3	0,4	-1,1	0,0	-1,8	0,0	-1,2
7 Αρκετές	0,0	-9,6	0,3	-1,3	3,5	22,3	0,0	-0,8	0,0	-0,6
8 Λίγες	0,3	-7,0	0,0	-2,0	0,1	0,1	2,3	25,0	0,0	-0,5
9 Καθόλου	0,0	-5,1	0,0	-1,2	0,0	-0,6	0,0	-0,4	1,1	27,1

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=2318$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

**α)** Μαθητής που έχει πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=22,6), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές δυσκολίες» και «7- Αρκετές» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -16,6 και -9,0).

**β)** Μαθητής που έχει πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-16,7), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=21,3) της μεταβλητής «γλώσσα».

**γ)** Μαθητής που έχει αρκετές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «7- Αρκετές δυσκολίες» της

μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=22,3), ενώ παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-9,6).

δ) Μαθητής που έχει λίγες δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=-7,0), ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=25,0).

ε) Τέλος μαθητής ο οποίος δεν έχει καθόλου δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-5,1) και στατιστική σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «9- Καθόλου δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=27,1).

#### Ανάγνωση κειμένου με δυσκολίες στα μαθηματικά

Συσχέτιση ανάγνωσης κειμένου με τα μαθηματικά. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό με συνάφεια. Πίνακας 51										
$\chi^2=2185, p<0,05$										
	5 Πάρα πολλές		6 Πολλές		7 Αρκετές		8 Λίγες		9 Καθόλου	
	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	73,1	22,9	3,0	-17,1	0,8	-8,8	0,1	-7,3	0,0	-5,2
6 Πολλές	1,5	-17,3	13,3	21,7	0,5	-0,7	0,0	-1,8	0,0	-1,2
7 Αρκετές	0,0	-9,3	0,3	-1,4	3,4	21,1	0,1	0,4	0,0	-0,6
8 Λίγες	0,3	-6,8	0,1	-1,4	0,1	0,0	2,2	22,8	0,0	-0,5
9 Καθόλου	0,0	-4,9	0,0	-1,3	0,0	-0,6	0,0	-0,5	1,1	27,1

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=2185$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

**α)** Μαθητής που έχει πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=22,9), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές δυσκολίες» και «7- Αρκετές» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -17,1 και -8,8).

**β)** Μαθητής που έχει πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-17,3), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=21,7) της μεταβλητής «μαθηματικά».

**γ)** Μαθητής που έχει αρκετές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «7- Αρκετές δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=21,1), ενώ παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-9,3).

**δ)** Μαθητής που έχει λίγες δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=-6,8), ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες δυσκολίες» της μεταβλητής «**μαθηματικά**» (διορθωμένο υπόλοιπο=22,8).

**ε)** Τέλος μαθητής ο οποίος δεν έχει καθόλου δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-4,9) και στατιστική σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «9- Καθόλου δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=27,1).

### 7.3.4.3 Συσχέτιση των δυσκολιών στην κατανόηση κειμένου με τις άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες

#### Κατανόηση κειμένου με γραπτή έκφραση

Συσχέτιση κατανόησης κειμένου με γραπτή έκφραση. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό με συνάφεια. Πίνακας 52										
$\chi^2=2587, p<0,05$										
	5 Πάρα πολλές		6 Πολλές		7 Αρκετές		8 Λίγες		9 Καθόλου	
	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	74,0	24,4	1,4	-18,2	0,1	-10,3	0,0	-7,3	0,0	-5,0
6 Πολλές	1,9	-18,0	14,0	23,3	0,3	-1,7	0,0	-1,8	0,0	-1,2
7 Αρκετές	0,1	-10,4	0,3	-1,7	4,3	24,7	0,0	-0,9	0,0	-0,6
8 Λίγες	0,1	-7,1	0,0	-1,8	0,0	-1,0	2,3	26,3	0,0	-0,5
9 Καθόλου	0,0	-5,1	0,0	-1,2	0,0	-0,6	0,0	-0,4	1,1	27,1

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=2587$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

**α)** Μαθητής που έχει πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «γραπτή έκφραση» (διορθωμένο υπόλοιπο=24,4), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές δυσκολίες» και «7- Αρκετές» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -18,2 και -10,3).

**β)** Μαθητής που έχει πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-18,0), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=23,3) της μεταβλητής «γραπτή έκφραση».

γ) Μαθητής που έχει αρκετές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «7- Αρκετές δυσκολίες» της μεταβλητής «γραπτή έκφραση» (διορθωμένο υπόλοιπο=24,7), ενώ παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-10,4).

δ) Μαθητής που έχει λίγες δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «γραπτή έκφραση» (διορθωμένο υπόλοιπο=-7,1), ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες δυσκολίες» της μεταβλητής «γραπτή έκφραση» (διορθωμένο υπόλοιπο=26,3).

ε) Τέλος μαθητής ο οποίος δεν έχει καθόλου δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-5,1) και στατιστική σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «9- Καθόλου δυσκολίες» της μεταβλητής «γραπτή έκφραση» (διορθωμένο υπόλοιπο=27,1).

### Κατανόηση κειμένου με δυσκολίες στη γλώσσα

Συσχέτιση κατανόηση κειμένου με γλώσσα. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό με συνάφεια. Πίνακας 53										
$\chi^2=2594, p<0,05$										
	5 Πάρα πολλές		6 Πολλές		7 Αρκετές		8 Λίγες		9 Καθόλου	
	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	74,5	25,2	1,0	-19,0	0,1	-10,3	0,0	-7,3	0,0	-5,0
6 Πολλές	1,2	-19,1	14,5	24,1	0,4	-1,3	0,0	-1,8	0,0	-1,2
7 Αρκετές	0,1	-10,4	0,4	-1,2	4,2	23,9	0,0	-0,9	0,0	-0,6
8 Λίγες	0,1	-7,1	0,0	-1,9	0,0	-1,0	2,3	26,3	0,0	-0,5
9 Καθόλου	0,0	-5,1	0,0	-1,2	0,0	-0,6	0,0	-0,4	1,1	27,1

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=2594$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο

συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

**α)** Μαθητής που έχει πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=25,2), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές δυσκολίες» και «7- Αρκετές» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -19,0 και -10,3).

**β)** Μαθητής που έχει πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-19,1), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=24,1) της μεταβλητής «γλώσσα».

**γ)** Μαθητής που έχει αρκετές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «7- Αρκετές δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=23,9), ενώ παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-10,4).

**δ)** Μαθητής που έχει λίγες δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=-7,1), ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=26,3).

**ε)** Τέλος μαθητής ο οποίος δεν έχει καθόλου δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-5,1) και στατιστική σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «9- Καθόλου δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=27,1).



### Κατανόηση κειμένου με δυσκολίες στα μαθηματικά

Συσχέτιση κατανόησης κειμένου με μαθηματικά. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό με συνάφεια. Πίνακας 54										
$\chi^2=2269, p<0,05$										
	5 Πάρα πολλές		6 Πολλές		7 Αρκετές		8 Λίγες		9 Καθόλου	
	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	73,0	23,9	2,2	-17,7	0,4	-9,6	0,0	-7,5	0,0	-5,0
6 Πολλές	1,5	-18,0	13,9	22,0	0,7	-0,4	0,1	-1,2	0,0	-1,2
7 Αρκετές	0,3	-9,7	0,5	-0,9	3,8	21,1	0,1	0,2	0,0	-0,6
8 Λίγες	0,1	-6,9	0,1	-1,3	0,0	-1,0	2,2	24,0	0,0	-0,5
9 Καθόλου	0,0	-4,9	0,0	-1,3	0,0	-0,6	0,0	-0,5	1,1	27,1

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=2269$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

**α)** Μαθητής που έχει πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=23,9), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές δυσκολίες» και «7- Αρκετές» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -17,7 και -9,6).

**β)** Μαθητής που έχει πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-18,0), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=22,0) της μεταβλητής «μαθηματικά».

**γ)** Μαθητής που έχει αρκετές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «7- Αρκετές δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=21,1), ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-9,7).

δ) Μαθητής που έχει λίγες δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=-6,9), ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=24,0).

ε) Τέλος μαθητής ο οποίος δεν έχει καθόλου δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-4,9) και στατιστική σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «9- Καθόλου δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=27,1).

#### 7.3.4.4 Συσχέτιση των δυσκολιών στη γραπτή έκφραση με τις άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες

##### Γραπτή έκφραση με δυσκολίες στη γλώσσα

Συσχέτιση γραπτή έκφραση με γλώσσα. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό με συνάφεια. Πίνακας 55										
$\chi^2=2693, p<0,05$										
	5 Πάρα πολλές		6 Πολλές		7 Αρκετές		8 Λίγες		9 Καθόλου	
	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	74,6	24,9	1,6	-18,3	0,0	-10,9	0,0	-7,5	0,0	-5,1
6 Πολλές	1,2	-18,6	14,1	23,8	0,3	-1,7	0,0	-1,8	0,0	-1,2
7 Αρκετές	0,1	-10,4	0,1	-2,2	4,5	25,5	0,0	-0,9	0,0	-0,6
8 Λίγες	0,0	-7,4	0,0	-1,8	0,0	-0,9	2,3	27,1	0,0	-0,4
9 Καθόλου	0,0	-5,1	0,0	-1,2	0,0	-0,6	0,0	-0,4	1,1	27,1

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=2693$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

**α)** Μαθητής που έχει πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=24,9), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές δυσκολίες» και «7- Αρκετές» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -18,3 και -10,9).

**β)** Μαθητής που έχει πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-18,6), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=23,8) της μεταβλητής «γλώσσα».

**γ)** Μαθητής που έχει αρκετές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «7- Αρκετές δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=25,5), ενώ παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-10,4).

**δ)** Μαθητής που έχει λίγες δυσκολίες στη γραπτή έκφραση έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=-7,4), ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=27,1).

**ε)** Τέλος μαθητής ο οποίος δεν έχει καθόλου δυσκολίες στη γραπτή έκφραση παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-5,1) και στατιστική σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «9- Καθόλου δυσκολίες» της μεταβλητής «γλώσσα» (διορθωμένο υπόλοιπο=27,1).

### Γραπτή έκφραση με δυσκολίες στα μαθηματικά

Συσχέτιση γραπτής έκφρασης με τα μαθηματικά. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό με συνάφεια. Πίνακας 56										
$\chi^2=2379, p<0,05$										
	5 Πάρα πολλές		6 Πολλές		7 Αρκετές		8 Λίγες		9 Καθόλου	
	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	74,2	25,2	1,6	-19,0	0,4	-9,8	0,0	-7,7	0,0	-5,1
6 Πολλές	0,4	-19,4	14,4	23,6	0,7	-0,3	0,1	-1,2	0,0	-1,2
7 Αρκετές	0,3	-9,7	0,5	-0,9	3,8	21,1	0,1	0,2	0,0	-0,6
8 Λίγες	0,0	-7,2	0,1	-1,2	0,0	-0,9	2,2	24,8	0,0	-0,4
9 Καθόλου	0,0	-4,9	0,0	-1,3	0,0	-0,6	0,0	-0,5	1,1	27,1

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=2379$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

**α)** Μαθητής που έχει πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=25,2), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές δυσκολίες» και «7- Αρκετές» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -19,0 και -9,8).

**β)** Μαθητής που έχει πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-19,4), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=23,6) της μεταβλητής «μαθηματικά».

**γ)** Μαθητής που έχει αρκετές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «7- Αρκετές δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=21,1), ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-9,7).

δ) Μαθητής που έχει λίγες δυσκολίες στη γραπτή έκφραση έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=-7,2), ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=24,8).

ε) Τέλος μαθητής ο οποίος δεν έχει καθόλου δυσκολίες στη γραπτή έκφραση παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-4,9) και στατιστική σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «9- Καθόλου δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=27,1).

### 7.3.4.5 Συσχέτιση των δυσκολιών στη Γλώσσα με τις άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες

#### Δυσκολίες στη γλώσσα με δυσκολίες στα μαθηματικά

Συσχέτιση γλώσσας με τα μαθηματικά. Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό με συνάφεια. Πίνακας 57										
$\chi^2=2315, p<0,05$										
	5 Πάρα πολλές		6 Πολλές		7 Αρκετές		8 Λίγες		9 Καθόλου	
	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.	Σ.Σ.%	Δ.Υ.
5 Πάρα πολλές	73,4	24,2	2,0	-18,1	0,5	-9,3	0,0	-7,6	0,0	-5,1
6 Πολλές	1,2	-18,3	13,9	22,3	0,5	-0,8	0,3	-0,6	0,0	-1,2
7 Αρκετές	0,3	-9,7	0,7	-0,4	3,8	21,1	0,0	-1,0	0,0	-0,6
8 Λίγες	0,0	-7,2	0,1	-1,2	0,0	-0,9	2,2	24,8	0,0	-0,4
9 Καθόλου	0,0	-4,9	0,0	-1,3	0,0	-0,6	0,0	-0,5	1,1	27,1

Από το  $\chi^2$ -τεστ βλέπουμε ότι  $\chi^2=2315$  και η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική, δηλαδή δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των διορθωμένων υπολοίπων μπορούμε να πούμε ότι

α) Μαθητής που έχει πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=24,2), ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «6- Πολλές δυσκολίες» και «7- Αρκετές» της ίδιας μεταβλητής (διορθωμένα υπόλοιπα, αντίστοιχα, = -18,1 και -9,3).

β) Μαθητής που έχει πολλές δυσκολίες στη γλώσσα έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-18,3), ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «6- Πολλές» (διορθωμένο υπόλοιπο=22,3) της μεταβλητής «μαθηματικά».

γ) Μαθητής που έχει αρκετές δυσκολίες στη γλώσσα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «7- Αρκετές δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=21,1), ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-9,7).

δ) Μαθητής που έχει λίγες δυσκολίες στη γλώσσα έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=-7,2), ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «8- Λίγες δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=24,8).

ε) Τέλος μαθητής ο οποίος δεν έχει καθόλου δυσκολίες στη γλώσσα παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο «5- Πάρα πολλές δυσκολίες» (διορθωμένο υπόλοιπο=-4,9) και στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο «9- Καθόλου δυσκολίες» της μεταβλητής «μαθηματικά» (διορθωμένο υπόλοιπο=27,1).

#### **7.4 Συσχέτιση των Μαθησιακών Δυσκολιών με τις Διαταραχές Λόγου κατά εθνικότητα**

Σε αυτές την παράγραφο θα παρουσιάσουμε «τριδιάστατους» πίνακες σχετικών συχνοτήτων, που θα δείχνουν τη συσχέτιση που έχει κάθε μία από τις Μαθησιακές Δυσκολίες με τις άλλες Διαταραχές Λόγου, ως προς την εθνικότητα. Αυτό που πρέπει να πούμε για τους ακόλουθους πίνακες είναι ότι δεν

χρησιμοποιούμε το Pearson  $\chi^2$ -τεστ, αλλά το ακριβές τεστ του Fisher(Fisher's Exact Test, όπου υπολογίζεται η τιμή του τεστ θα την συμβολίζουμε με FET), επειδή σε όλους αυτούς τους πίνακες υπάρχουν αρκετές κενές κυψελίδες. Σημαντικό είναι ακόμα να πούμε ότι στις επόμενες παραγράφους δε θα παρουσιαστούν όλες οι περιπτώσεις, αλλά εκείνες που παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

#### 7.4.1 Συσχέτιση των δυσκολιών στην Προφορική Έκφραση με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά εθνικότητα

##### Παρουσία προβλημάτων στη Φωνή:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση – Προβλήματα στη Φωνή» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 58						
		Προβλήματα στη Φωνή				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα FET: 11,465 p=0,375	Πάρα πολλές	80,6	75,5	0,0	100,0	0,0
	Πολλές	16,5	18,4	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	2,0	4,1	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0
2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα FET: 10,650 p=0,361	Πάρα πολλές	75,1	85,7	0,0	0,0	0,0
	Πολλές	8,6	14,3	0,0	100,0	0,0
	Αρκετές	8,1	0,0	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0
3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία FET: 16,347 p=0,318	Πάρα πολλές	71,0	75,0	100,0	0,0	0,0
	Πολλές	19,0	12,5	0,0	50,0	0,0
	Αρκετές	6,1	12,5	0,0	50,0	0,0
	Λίγες	2,6	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	1,3	0,0	0,0	0,0	0,0

Παρατηρείται από τον παραπάνω ότι το 80,6% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στη Φωνή, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες 75,1% και

71%, για τους έλληνες στην Ελλάδα και τους έλληνες στη Γερμανία. Ακόμα διαπιστώνουμε ότι το 100% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που έχουν συχνά δυσκολίες στη Φωνή έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες είναι μηδενικά. Επίσης παρατηρούμε ότι το 100% των ελλήνων στην Ελλάδα και το 50% των ελλήνων στη Γερμανία που παρουσιάζουν συχνά πρόβλημα στη Φωνή, έχουν και πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση.

Τέλος αυτό που πρέπει να δούμε σε αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή έχουμε πολλές κενές κυψελίδες, όπως αναφέραμε και παραπάνω, δεν χρησιμοποιούμε το Pearson  $\chi^2$ -τεστ, αλλά το ακριβές τεστ του Fisher, το οποίο σε αυτή την περίπτωση δεν μας δίνει υψηλά επίπεδα συνάφειας.

### **Παρουσία προβλημάτων στην Άρθρωση:**

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση – Προβλήματα στην Άρθρωση»						
Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 59.						
		Παρουσιάζει προβλήματα στην Άρθρωση				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα FET: 17,922 p=0,040	Πάρα πολλές	81,9	74,3	0,0	66,7	0,0
	Πολλές	15,4	21,4	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	2,2	1,4	0,0	33,3	0,0
	Λίγες	0,0	2,9	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0
2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα FET: 21,963 p=0,026	Πάρα πολλές	76,0	78,8	0,0	50,0	0,0
	Πολλές	9,7	6,1	0,0	25,0	0,0
	Αρκετές	5,8	15,2	50,0	0,0	0,0
	Λίγες	5,9	0,0	50,0	25,0	0,0
	Καθόλου	2,6	0,0	0,0	0,0	0,0
3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία FET: 11,125 p=0,460	Πάρα πολλές	68,8	68,4	100,0	83,3	0,0
	Πολλές	21,0	18,4	0,0	8,3	0,0
	Αρκετές	6,8	10,5	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	1,7	2,6	0,0	8,3	0,0
	Καθόλου	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0



Παρατηρείται από τον παραπάνω ότι το 81,9% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στην Άρθρωση, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες 76% και 68,8%, για τους Έλληνες στην Ελλάδα και τους Έλληνες στη Γερμανία. Ακόμα διαπιστώνουμε ότι το 66,7% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που έχουν συχνά δυσκολίες στην Άρθρωση έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες είναι 50% για τους Έλληνες στην Ελλάδα και 83,3% για τους Έλληνες στη Γερμανία. Επίσης παρατηρούμε ότι το 25% των Ελλήνων στην Ελλάδα και το 8,3% των Ελλήνων στη Γερμανία που παρουσιάζουν συχνά πρόβλημα στην Άρθρωση, έχουν και πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση.

Τέλος αυτό που πρέπει να δούμε σε αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή οι κρίσιμες πιθανότητες  $p$  στην ομάδα των αλλοδαπών στην Ελλάδα, αλλά και των Ελλήνων στην Ελλάδα είναι μικρότερες του 0,05, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

### Συμπεριφορά απομόνωσης:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση – Απομονωμένος» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 60.							
		Παρουσιάζει απομόνωση					
			Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα FET: 15,106 $p=0,785$	Πάρα πολλές		0,0	81,4	81,4	79,4	0,0
	Πολλές		10,0	15,7	16,9	16,5	0,0
	Αρκετές		0,0	2,9	1,7	2,4	0,0
	Λίγες		0,0	0,0	0,0	1,2	0,0
	Καθόλου		0,0	2,0	0,0	0,6	0,0
2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα FET: 10,606 $p=0,475$	Πάρα πολλές		68,0	78,0	90,9	85,4	0,0
	Πολλές		9,0	12,2	9,1	7,3	0,0
	Αρκετές		9,0	7,3	0,0	7,3	0,0
	Λίγες		10,0	2,4	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου		4,0	0,0	0,0	0,0	0,0
3 Έλληνας μαθητής	Πάρα πολλές		79,2	64,7	60,8	66,7	0,0

αλλοδαπός στη Γερμανία FET: 27,956 p=0,001	Πολλές	19,8	17,6	17,6	18,8	0,0
	Αρκετές	0,9	5,9	17,6	7,2	0,0
	Λίγες	0,0	5,9	3,9	4,3	0,0
	Καθόλου	0,0	5,9	0,0	2,9	0,0

Παρατηρείται από τον παραπάνω ότι το 81,4% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που παρουσιάζουν σπάνια απομόνωση, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες 78% και 64,7%, για τους έλληνες στην Ελλάδα και τους έλληνες στη Γερμανία. Ακόμα διαπιστώνουμε ότι το 79,4% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που παρουσιάζουν συχνά απομόνωση έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες είναι 85,4% για τους έλληνες στην Ελλάδα και 66,7% για τους έλληνες στη Γερμανία. Επίσης παρατηρούμε ότι το 7,3% των ελλήνων στην Ελλάδα και το 18,8% των ελλήνων στη Γερμανία που παρουσιάζουν συχνά απομόνωση, έχουν και πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση.

Τέλος αυτό που πρέπει να δούμε σε αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα p στην ομάδα των Ελλήνων αλλοδαπών στη Γερμανία είναι 0,001, διαπιστώνεται συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

#### 7.4.2 Συσχέτιση των δυσκολιών στην ανάγνωση κειμένου με τις με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά εθνικότητα

##### Παρουσία Τραυλισμού:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου – Τραυλισμός» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 61.						
		Παρουσιάζει τραυλισμό				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα FET: 12,507 p=0,356	Πάρα πολλές	85,0	72,2	0,0	100,0	0,0
	Πολλές	10,4	27,8	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	3,2	4,1	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	0,4	2,0	0,0	0,0	0,0

2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα FET: 32,734 p=0,000	Πάρα πολλές	83,0	27,3	0,0	0,0	0,0
	Πολλές	9,3	0,0	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	2,7	9,1	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	2,7	63,6	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0
3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία FET: 9,918 p=0,929	Πάρα πολλές	63,9	77,8	100,0	87,5	0,0
	Πολλές	26,9	16,7	0,0	12,5	0,0
	Αρκετές	5,6	5,6	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0

Παρατηρείται από τον παραπάνω ότι το 85% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που δεν παρουσιάζουν τραυλισμό, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες 83% και 63,9%, για τους έλληνες στην Ελλάδα και τους έλληνες στη Γερμανία.

Επιπλέον διαπιστώνεται ότι το 100% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που παρουσιάζουν συχνά τραυλισμό έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες είναι 0% για τους έλληνες στην Ελλάδα και 87,5% για τους έλληνες στη Γερμανία. Επίσης παρατηρούμε ότι το 9,3% των ελλήνων στην Ελλάδα και το 26,9% των ελλήνων στη Γερμανία που δεν παρουσιάζουν τραυλισμό, έχουν και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου.

Συμπεραίνεται από τον παραπάνω πίνακα ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα p στην ομάδα των ελλήνων στην Ελλάδα είναι 0,000, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, στην παραπάνω ομάδα.

### Παρουσία Ρινολαλίας:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου – Ρινολαλία» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 62.							
		Παρουσιάζει Ρινολαλία					
			Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα FET: 6,672 p=0,804	Πάρα πολλές	84,1	87,5	0,0	80,0	0,0	
	Πολλές	11,4	8,3	0,0	20,0	0,0	
	Αρκετές	3,0	4,2	0,0	0,0	0,0	
	Λίγες	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0	
	Καθόλου	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	
2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα FET: 21,532 p=0,000	Πάρα πολλές	81,6	57,1	0,0	0,0	0,0	
	Πολλές	9,6	7,1	0,0	0,0	0,0	
	Αρκετές	3,6	0,0	0,0	0,0	0,0	
	Λίγες	6,6	7,1	0,0	0,0	0,0	
	Καθόλου	2,4	28,6	0,0	0,0	0,0	
3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία FET: 9,580 p=0,390	Πάρα πολλές	66,2	33,3	0,0	100,0	0,0	
	Πολλές	24,8	66,7	0,0	0,0	0,0	
	Αρκετές	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0	
	Λίγες	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	
	Καθόλου	1,3	0,0	0,0	0,0	0,0	

Παρατηρείται από τον παραπάνω ότι το 84,1% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που δεν παρουσιάζουν Ρινολαλία, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες 81,6% και 66,2%, για τους Έλληνες στην Ελλάδα και τους Έλληνες στη Γερμανία. Ακόμα διαπιστώνουμε ότι το 80,0% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που παρουσιάζουν συχνά Ρινολαλία έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες είναι 0% για τους Έλληνες στην Ελλάδα και 100% για τους Έλληνες στη Γερμανία.

Τέλος αυτό που πρέπει να δούμε σε αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  στην ομάδα των Ελλήνων στην Ελλάδα είναι 0,000, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, σε αυτήν την ομάδα.

Παρατηρείται από τον παραπάνω ότι το 83,8% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που δεν παρουσιάζουν Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες 77,8% και 67,7%,

για τους έλληνες στην Ελλάδα και τους έλληνες στη Γερμανία. Ακόμα διαπιστώνουμε ότι το 91,7% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που παρουσιάζουν συχνά τραυλισμό έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες είναι 80% για τους έλληνες στην Ελλάδα και 70,4% για τους έλληνες στη Γερμανία. Επίσης παρατηρούμε ότι το 100% των αλλοδαπών στην Ελλάδα και το 66,7% των ελλήνων στη Γερμανία που παρουσιάζουν μερικές φορές Δυσαναγνωσία, έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου.

Τέλος αυτό που πρέπει να δούμε σε αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  στην ομάδα των ελλήνων στη Γερμανία είναι 0,007, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, σε αυτήν την ομάδα.

### Συμπεριφορά απομόνωσης:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου – Απομονωμένος» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 63.						
		Παρουσιάζει απομόνωση				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα FET: 19,595 p=0,239	Πάρα πολλές	0,0	81,4	83,1	86,5	0,0
	Πολλές	100,0	14,3	13,6	8,8	0,0
	Αρκετές	0,0	1,4	3,4	3,5	0,0
	Λίγες	0,0	2,9	0,0	0,6	0,0
	Καθόλου	0,0	0,0	0,0	0,6	0,0
2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα FET: 16,309 p=0,090	Πάρα πολλές	68,0	90,2	100,0	92,7	0,0
	Πολλές	12,0	4,9	0,0	7,3	0,0
	Αρκετές	6,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	10,0	4,9	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	4,0	0,0	0,0	0,0	0,0
3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία FET: 22,489 p=0,010	Πάρα πολλές	76,4	64,7	52,9	59,4	0,0
	Πολλές	21,7	23,5	29,4	29,0	0,0
	Αρκετές	1,9	5,9	11,8	5,8	0,0
	Λίγες	0,0	0,0	5,9	2,9	0,0
	Καθόλου	0,0	5,9	0,0	2,9	0,0

Παρατηρείται από τον παραπάνω ότι το 81,4% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που παρουσιάζουν σπάνια απομόνωση, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες 90,2% και 64,7%, για τους έλληνες στην Ελλάδα και τους έλληνες στη Γερμανία. Ακόμα διαπιστώνουμε ότι το 86,5% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που παρουσιάζουν συχνά απομόνωση έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες είναι 92,7% για τους Έλληνες στην Ελλάδα και 59,4% για τους έλληνες στη Γερμανία. Επίσης παρατηρούμε ότι το 100% των ελλήνων στην Ελλάδα και το 52,9% των Ελλήνων στη Γερμανία που παρουσιάζουν μερικές φορές Δυσαναγνωσία, έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου.

Τέλος αυτό που πρέπει να δούμε σε αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  στην ομάδα των ελλήνων στη Γερμανία είναι 0,01, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, σε αυτήν την ομάδα.

### 7.4.3 Συσχέτιση των δυσκολιών στη γραπτή έκφραση με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά την εθνικότητα

#### Παρουσία προβλημάτων στη Φωνή:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση – Φωνή» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 64.							
		Παρουσιάζει προβλήματα στη Φωνή					
			Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα FET: 11,337 $p=0,381$	Πάρα πολλές		84,7	87,8	0,0	100,0	0,0
	Πολλές		11,7	6,1	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές		2,8	4,1	0,0	0,0	0,0
	Λίγες		0,8	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου		0,0	2,0	0,0	0,0	0,0
2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα FET: 6,989	Πάρα πολλές		80,0	100,0	0,0	100,0	0,0
	Πολλές		8,6	0,0	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές		3,2	0,0	0,0	0,0	0,0

p=1,000	Λίγες	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0
3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία FET: 23,119 p=0,046	Πάρα πολλές	62,8	25,0	100,0	0,0	0,0
	Πολλές	27,3	37,5	0,0	50,0	0,0
	Αρκετές	6,9	37,5	0,0	50,0	0,0
	Λίγες	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	1,3	0,0	0,0	0,0	0,0

Παρατηρείται από τον παραπάνω ότι το 84,7% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στη Φωνή, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες 80% και 62,8%, για τους έλληνες στην Ελλάδα και τους έλληνες στη Γερμανία.

Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι το 100% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που παρουσιάζουν συχνά προβλήματα στη Φωνή έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες είναι 100% για τους έλληνες στην Ελλάδα και 0% για τους έλληνες στη Γερμανία. Επίσης παρατηρούμε ότι το 100% των ελλήνων στην Ελλάδα και το 25% των ελλήνων στη Γερμανία που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στη Φωνή, έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση.

Τέλος αυτό που συμπεραίνεται από τον πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα p στην ομάδα των ελλήνων στη Γερμανία είναι 0,046, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

### **Παρουσία Τραυλισμού:**

Συσχέτιση «Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση – Τραυλισμός» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 65.						
		Παρουσιάζει τραυλισμό				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αλλοδαπός μαθητής στη Ελλάδα FET: 13,699	Πάρα πολλές	86,1	72,2	0,0	100,0	0,0
	Πολλές	9,6	27,8	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	3,2	0,0	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0

p=0,312	Καθόλου	0,4	2,0	0,0	0,0	0,0
2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα FET: 34,542 p=0,000	Πάρα πολλές	84,1	27,3	0,0	0,0	0,0
	Πολλές	8,8	0,0	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	2,7	9,1	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	2,2	63,6	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0
3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία FET: 11,647 p=0,791	Πάρα πολλές	59,3	77,8	100,0	75,0	0,0
	Πολλές	29,2	11,1	0,0	25,0	0,0
	Αρκετές	8,3	11,1	0,0	25,0	0,0
	Λίγες	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0

Παρατηρείται από τον παραπάνω ότι το 86,1% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που δεν παρουσιάζουν τραυλισμό, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες 84,1% και 59,3%, για τους έλληνες στην Ελλάδα και τους έλληνες στη Γερμανία. Ακόμα διαπιστώνουμε ότι το 100% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που παρουσιάζουν συχνά τραυλισμό έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες είναι 0% για τους έλληνες στην Ελλάδα και 75% για τους έλληνες στη Γερμανία. Επίσης παρατηρούμε ότι το 27,3% των ελλήνων στην Ελλάδα και το 77,8% των ελλήνων στη Γερμανία που παρουσιάζουν σπάνια τραυλισμό, έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση.

Τέλος αυτό που πρέπει να δούμε σε αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  στην ομάδα των ελλήνων στην Ελλάδα είναι 0,000, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, σε αυτήν την ομάδα.

### Συμπεριφορά συναισθηματικών διαταραχών:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση – Συναισθηματικές διαταραχές» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 66.						
		Παρουσιάζει συναισθηματικές διαταραχές				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αλλοδαπός μαθητής στην	Πάρα πολλές	0,0	84,7	95,8	84,8	0,0
	Πολλές	100,0	11,2	4,2	10,5	0,0



Ελλάδα FET: 19,029 p=0,349	Αρκετές	0,0	2,4	0,0	4,8	0,0
	Λίγες	0,0	1,2	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0
2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα FET: 15,653 p=0,107	Πάρα πολλές	69,0	94,3	100,0	89,3	0,0
	Πολλές	12,0	3,8	0,0	7,1	0,0
	Αρκετές	6,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	9,0	1,9	0,0	3,6	0,0
	Καθόλου	4,0	0,0	0,0	0,0	0,0
3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία FET: 26,583 p=0,002	Πάρα πολλές	70,8	67,3	40,7	49,2	0,0
	Πολλές	26,4	20,4	37,0	31,1	0,0
	Αρκετές	2,8	10,2	11,1	14,8	0,0
	Λίγες	0,0	2,0	7,4	1,6	0,0
	Καθόλου	0,0	0,0	3,7	3,3	0,0

Παρατηρείται από τον παραπάνω ότι το 84,7% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που παρουσιάζουν σπάνια συναισθηματικές διαταραχές, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες 94,3% και 67,3%, για τους Έλληνες στην Ελλάδα και τους Έλληνες στη Γερμανία. Ακόμα διαπιστώνουμε ότι το 84,8% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που παρουσιάζουν συχνά συναισθηματικές διαταραχές έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες είναι 89,3% για τους Έλληνες στην Ελλάδα και 49,2% για τους Έλληνες στη Γερμανία. Επίσης παρατηρούμε ότι το 69% των Ελλήνων στην Ελλάδα και το 70,8% των Ελλήνων στη Γερμανία που δεν παρουσιάζουν συναισθηματικές διαταραχές, έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση.

Τέλος αυτό που πρέπει να δούμε σε αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  στην ομάδα των Ελλήνων στη Γερμανία είναι 0,002, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, σε αυτήν την ομάδα.

#### 7.4.4 Συσχέτιση των δυσκολιών στην κατανόηση κειμένου με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά εθνικότητα

##### Παρουσία Τραυλισμού:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου – Τραυλισμός» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 67.						
		Παρουσιάζει τραυλισμό				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα FET: 14,264 p=0,275	Πάρα πολλές	86,8	72,2	0,0	100,0	0,0
	Πολλές	8,9	27,8	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	3,2	0,0	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0
2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα FET: 32,734 p=0,000	Πάρα πολλές	83,0	27,3	0,0	0,0	0,0
	Πολλές	9,3	0,0	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	2,7	9,1	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	2,7	63,6	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0
3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία FET: 9,497 p=0,961	Πάρα πολλές	57,9	66,7	100,0	75,0	0,0
	Πολλές	30,6	22,2	0,0	25,0	0,0
	Αρκετές	8,3	11,1	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0

Παρατηρείται από τον παραπάνω ότι το 86,8% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που δεν παρουσιάζουν τραυλισμό, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες 83% και 57,9%, για τους έλληνες στην Ελλάδα και τους έλληνες στη Γερμανία.

Διαπιστώνεται, ότι το 100% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που παρουσιάζουν συχνά τραυλισμό έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες είναι 0% για τους έλληνες στην Ελλάδα και 75% για τους έλληνες στη Γερμανία. Επίσης παρατηρούμε ότι το 27,3% των ελλήνων στην Ελλάδα και το 66,7% των ελλήνων στη Γερμανία που

παρουσιάζουν σπάνια τραυλισμό, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου.

Επομένως από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  στην ομάδα των ελλήνων στην Ελλάδα είναι 0,000, και υπάρχει συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, στην παραπάνω ομάδα.

### **Παρουσία Δυσαναγνωσίας:**

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου – Δυσαναγνωσία» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 68.						
		Παρουσιάζει Δυσαναγνωσία				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα FET: 14,276 $p=0,509$	Πάρα πολλές	85,4	86,0	100,0	91,7	0,0
	Πολλές	10,8	9,3	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	2,9	4,7	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	0,4	0,0	0,0	8,3	0,0
	Καθόλου	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0
2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα FET: 5,018 $p=0,690$	Πάρα πολλές	77,8	95,2	0,0	80,0	0,0
	Πολλές	9,6	4,8	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	3,6	0,0	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	6,6	0,0	0,0	20,0	0,0
	Καθόλου	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0
3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία FET: 22,758 $p=0,012$	Πάρα πολλές	59,3	48,6	66,7	70,4	0,0
	Πολλές	32,9	29,7	8,3	18,5	0,0
	Αρκετές	7,2	13,5	8,3	7,4	0,0
	Λίγες	0,6	5,4	8,3	0,0	0,0
	Καθόλου	0,0	2,7	8,3	3,7	0,0

Παρατηρείται από τον παραπάνω ότι το 85,4% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που δεν παρουσιάζουν Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες 77,8% και 59,3%, για τους έλληνες στην Ελλάδα και τους έλληνες στη Γερμανία. Επιπλέον διαπιστώνεται ότι το 91,7% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που παρουσιάζουν συχνά Δυσαναγνωσία έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στην

κατανόηση κειμένου, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες είναι 80% για τους έλληνες στην Ελλάδα και 70,4% για τους έλληνες στη Γερμανία. Επίσης παρατηρούμε ότι το 95,2% των ελλήνων στην Ελλάδα και το 48,6% των ελλήνων στη Γερμανία που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία, έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου.

Τέλος αυτό που διαφαίνεται από αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  στην ομάδα των ελλήνων στη Γερμανία είναι 0,012, προκύπτει συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

### Συμπεριφορά απομόνωσης:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου – Απομονωμένος» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 69.						
		Παρουσιάζει απομόνωση				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα FET: 17,663 $p=0,455$	Πάρα πολλές	0,0	84,3	84,7	87,6	0,0
	Πολλές	100,0	11,4	11,9	8,2	0,0
	Αρκετές	0,0	2,9	3,4	2,9	0,0
	Λίγες	0,0	1,4	0,0	0,6	0,0
	Καθόλου	0,0	0,0	0,0	0,6	0,0
2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα FET: 16,309 $p=0,090$	Πάρα πολλές	68,0	90,2	100,0	92,7	0,0
	Πολλές	12,0	4,9	0,0	7,3	0,0
	Αρκετές	6,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	10,0	4,9	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	4,0	0,0	0,0	0,0	0,0
3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία FET: 36,778 $p=0,000$	Πάρα πολλές	73,6	58,8	39,2	52,2	0,0
	Πολλές	24,5	23,5	33,3	36,2	0,0
	Αρκετές	1,9	11,8	21,6	7,2	0,0
	Λίγες	0,0	0,0	5,9	1,4	0,0
	Καθόλου	0,0	5,9	0,0	2,9	0,0

Παρατηρείται από τον παραπάνω πίνακα ότι το 84,3% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που παρουσιάζουν σπάνια συμπεριφορά απομόνωσης, έχουν

πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες 90,2% και 58,8%, για τους έλληνες στην Ελλάδα και τους έλληνες στη Γερμανία. Ακόμα διαπιστώνουμε ότι το 87,6% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που παρουσιάζουν συχνά τάση απομόνωσης έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες είναι 92,7% για τους έλληνες στην Ελλάδα και 52,2% για τους έλληνες στη Γερμανία. Επίσης παρατηρούμε ότι το 68% των ελλήνων στην Ελλάδα και το 73,6% των ελλήνων στη Γερμανία που δεν παρουσιάζουν απομόνωση, έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου.

Αυτό που πρέπει να επισημάνουμε σε αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  στην ομάδα των Ελλήνων στη Γερμανία είναι 0,000, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, στην παραπάνω ομάδα.

#### 7.4.5 Συσχέτιση δυσκολιών στη Γλώσσα με τις άλλες Διαταραχές Λόγου

##### Παρουσία Δυσαναγνωσίας:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στη γλώσσα – Δυσαναγνωσία» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 70.						
		Παρουσιάζει Δυσαναγνωσία				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα FET: 16,004 p=0,364	Πάρα πολλές	85,4	79,1	100,0	91,7	0,0
	Πολλές	11,2	16,3	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	2,5	4,7	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	0,4	0,0	0,0	8,3	0,0
	Καθόλου	0,4	2,0	0,0	0,0	0,0
2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα FET: 4,912 p=0,708	Πάρα πολλές	79,0	95,2	0,0	80,0	0,0
	Πολλές	9,0	4,8	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	3,6	0,0	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	6,0	0,0	0,0	20,0	0,0
	Καθόλου	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0

3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία FET: 20,312 p=0,029	Πάρα πολλές	71,0	75,0	100,0	0,0	0,0
	Πολλές	19,0	12,5	0,0	50,0	0,0
	Αρκετές	6,1	12,5	0,0	50,0	0,0
	Λίγες	2,6	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	1,3	0,0	0,0	0,0	0,0

Παρατηρείται από τον παραπάνω ότι το 85,4% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που δεν παρουσιάζουν Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες 79% και 71%, για τους έλληνες στην Ελλάδα και τους έλληνες στη Γερμανία. Ακόμα διαπιστώνουμε ότι το 91,7% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που παρουσιάζουν συχνά Δυσαναγνωσία έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες είναι 80% για τους έλληνες στην Ελλάδα και 0% για τους έλληνες στη Γερμανία. Επίσης παρατηρούμε ότι το 95,2% των ελλήνων στην Ελλάδα και το 75% των ελλήνων στη Γερμανία που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία, έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα.

Προκύπτει από αυτό τον πίνακα ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα p στην ομάδα των Ελλήνων στη Γερμανία είναι 0,029, υπάρχει συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, **αλλά όχι για 1%**, σε αυτήν την ομάδα.

## 7.4.6 Συσχέτιση δυσκολιών στα μαθηματικά με άλλες Διαταραχές Λόγου

### Παρουσία Ρινολαλίας στην ομιλία:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στη μαθηματικά – Ρινολαλία» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 71.						
		Επηρεάζεται η Φωνή κατά την ομιλία από τη μύτη και παρατηρείται ρινοδιαφυγή				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα FET: 6,892 p=0,738	Πάρα πολλές	83,8	87,5	0,0	80,0	0,0
	Πολλές	12,2	8,3	0,0	20,0	0,0
	Αρκετές	2,6	4,2	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0
2 Έλληνας μαθητής στην Ελλάδα FET: 21,696 p=0,000	Πάρα πολλές	82,1	64,3	0,0	0,0	0,0
	Πολλές	8,9	14,3	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	3,4	0,0	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	5,6	7,1	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	0,0	28,6	0,0	0,0	0,0
3 Έλληνας μαθητής αλλοδαπός στη Γερμανία FET: 12,249 p=0,176	Πάρα πολλές	59,4	16,7	0,0	100,0	0,0
	Πολλές	28,2	83,3	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	9,4	12,5	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	1,3	0,0	0,0	0,0	0,0

Παρατηρείται από τον παραπάνω ότι το 83,8% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που δεν παρουσιάζουν Ρινολαλία, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες 82,1% και 59,4%, για τους έλληνες στην Ελλάδα και τους έλληνες στη Γερμανία. Ακόμα διαπιστώνουμε ότι το 80% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που παρουσιάζουν συχνά Ρινολαλία έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες είναι 0% για τους έλληνες στην Ελλάδα και 100% για τους έλληνες στη Γερμανία. Επίσης παρατηρούμε ότι το 64,3% των ελλήνων στην Ελλάδα και το

16,7% των ελλήνων στη Γερμανία που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία, έχουν και πάρα πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά.

Επομένως, από τον πίνακα προκύπτει ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  στην ομάδα των ελλήνων στην Ελλάδα είναι 0,000, έτσι έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, στην παραπάνω ομάδα.

## 7.5 Συσχέτιση Μαθησιακών Δυσκολιών με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά φύλο

### 7.5.1 Συσχέτιση δυσκολιών στην Προφορική Έκφραση με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά φύλο

#### Παρουσία τραυλισμού στην ομιλία:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση – Τραυλισμός» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 72.						
		Παρουσιάζει τραυλισμό				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αγόρι FET: 26,656 p=0,015	Πάρα πολλές	77,0	64,1	0,0	90,0	0,0
	Πολλές	16,2	17,9	0,0	10,0	0,0
	Αρκετές	4,4	5,1	100,0	0,0	0,0
	Λίγες	1,6	12,8	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0
2 Κορίτσι FET: 8,998 p=0,037	Πάρα πολλές	75,1	50,0	0,0	0,0	0,0
	Πολλές	13,0	25,0	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	7,3	0,0	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	2,3	25,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0

Από τον παραπάνω πίνακα έχουμε ότι 77% των αγοριών που δεν παρουσιάζουν τραυλισμό έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ το



αντίστοιχο ποσοστό στα κορίτσια είναι 75,1%. Ακόμα το 50% των κοριτσιών που παρουσιάζουν σπάνια τραυλισμό έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα αγόρια είναι 64,1%.

Τέλος αυτό που πρέπει να επισημανθεί σε αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  στην ομάδα των αγοριών είναι 0,015 και στην ομάδα των κοριτσιών είναι 0,037, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας **0,05, αλλά όχι για 1%**, και στις δύο ομάδες.

### Εμφάνιση Ρινολαλίας στην ομιλία:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στη γλώσσα – Ρινολαλία» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 73.						
		Επηρεάζεται η Φωνή κατά την ομιλία από τη μύτη και παρατηρείται ρινοδιαφυγή				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αγόρι FET: 20,483 $p=0,006$	Πάρα πολλές	77,0	65,4	0,0	62,5	0,0
	Πολλές	15,9	15,4	0,0	37,5	0,0
	Αρκετές	4,6	3,8	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	2,3	3,8	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	0,2	11,5	0,0	0,0	0,0
2 Κορίτσι FET: 1,837 $p=0,698$	Πάρα πολλές	73,7	77,8	0,0	0,0	0,0
	Πολλές	13,8	11,1	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	7,2	5,6	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	3,6	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	1,8	5,6	0,0	0,0	0,0

Από τον παραπάνω πίνακα έχουμε ότι 77% των αγοριών που δεν παρουσιάζουν Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα κορίτσια είναι 73,7%. Ακόμα το 77,8% των κοριτσιών που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα αγόρια είναι 65,4%.

Τέλος αυτό που πρέπει να δούμε σε αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  στην ομάδα των αγοριών είναι 0,006, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο

παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας **0,05, αλλά όχι για 1%**, σε αυτήν την ομάδα.

**Παρουσία Δυσαναγνωσίας:**

Συσχέτιση «Δυσκολίες στη γλώσσα – Δυσαναγνωσία» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 74.						
		Παρουσιάζει Δυσαναγνωσία				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αγόρι FET: 6,785 p=0,835	Πάρα πολλές	75,1	80,0	80,0	83,3	0,0
	Πολλές	16,1	18,6	10,0	13,3	0,0
	Αρκετές	5,0	1,4	10,0	3,3	0,0
	Λίγες	2,9	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0
2 Κορίτσι FET: 21,542 p=0,016	Πάρα πολλές	77,4	71,0	50,0	64,3	0,0
	Πολλές	14,3	3,2	16,7	21,4	0,0
	Αρκετές	5,3	16,1	0,0	7,1	0,0
	Λίγες	2,3	6,5	16,7	0,0	0,0
	Καθόλου	0,8	3,2	16,7	7,1	0,0

Από τον παραπάνω πίνακα έχουμε ότι 75,1% των αγοριών που δεν παρουσιάζουν Δυσαναγνωσία έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα κορίτσια είναι 77,4%. Ακόμα το 71% των κοριτσιών που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα αγόρια είναι 80%.

Τέλος αυτό που πρέπει να δούμε σε αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα p στην ομάδα των κοριτσιών είναι 0,016, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας **0,05, αλλά όχι για 1%**, σε αυτήν την ομάδα.

## 7.5.2 Συσχέτιση δυσκολιών στην ανάγνωση κειμένου με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά φύλο

### Παρουσία Ρινολαλίας στην ομιλία:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου – Ρινολαλία» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 75.						
		Επηρεάζεται η Φωνή κατά την ομιλία από τη μύτη και παρατηρείται ρινοδιαφυγή				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αγόρι FET: 18,493 p=0,013	Πάρα πολλές	79,3	69,2	0,0	87,5	0,0
	Πολλές	14,9	15,4	0,0	12,5	0,0
	Αρκετές	3,5	0,0	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	2,1	3,8	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	0,2	11,5	0,0	0,0	0,0
2 Κορίτσι FET: 2,119 p=0,703	Πάρα πολλές	71,3	72,2	0,0	0,0	0,0
	Πολλές	16,8	16,7	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	5,4	5,6	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	4,8	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	1,8	5,6	0,0	0,0	0,0

Από τον παραπάνω πίνακα έχουμε ότι 79,3% των αγοριών που δεν παρουσιάζουν Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα κορίτσια είναι 71,3%. Ακόμα το 72,2% των κοριτσιών που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα αγόρια είναι 69,2%.

Τέλος αυτό που πρέπει να δούμε σε αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα p στην ομάδα των αγοριών είναι 0,013, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας **0,05, αλλά όχι για 1%**, σε αυτήν την ομάδα.

### Παρουσία Δυσαναγνωσίας:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου – Δυσαναγνωσία» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 76.						
		Παρουσιάζει Δυσαναγνωσία				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αγόρι FET: 7,585 p=0,759	Πάρα πολλές	77,3	82,9	90,0	90,0	0,0
	Πολλές	15,6	14,3	0,0	10,0	0,0
	Αρκετές	3,4	2,9	10,0	0,0	0,0
	Λίγες	2,7	3,8	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0
2 Κορίτσι FET: 25,705 p=0,003	Πάρα πολλές	77,4	58,1	50,0	50,0	0,0
	Πολλές	16,5	16,1	16,7	21,4	0,0
	Αρκετές	3,8	12,9	0,0	7,1	0,0
	Λίγες	1,5	9,7	16,7	14,3	0,0
	Καθόλου	0,8	3,2	16,7	7,1	0,0

Από τον παραπάνω πίνακα έχουμε ότι 77,3% των αγοριών που δεν παρουσιάζουν Δυσαναγνωσία έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα κορίτσια είναι 77,4%. Ακόμα το 58,1% των κοριτσιών που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα αγόρια είναι 82,9%.

Τέλος αυτό που πρέπει να δούμε σε αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα p στην ομάδα των κοριτσιών είναι 0,003, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, σε αυτήν την ομάδα.

### 7.5.3 Συσχέτιση δυσκολιών στη γραπτή έκφραση με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά φύλο

#### Παρουσία προβλημάτων στην Άρθρωση:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση – Άρθρωση» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 77.						
		Παρουσιάζει προβλήματα στην Άρθρωση				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αγόρι FET: 23,884 p=0,013	Πάρα πολλές	79,5	76,5	42,9	53,8	0,0
	Πολλές	14,5	18,4	28,6	26,9	0,0
	Αρκετές	3,3	4,1	14,3	15,4	0,0
	Λίγες	1,7	1,0	14,3	3,8	0,0
	Καθόλου	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2 Κορίτσι FET: 6,883 p=0,497	Πάρα πολλές	72,3	72,1	0,0	100,0	0,0
	Πολλές	12,4	23,3	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	7,3	4,7	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	5,1	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	2,9	0,0	0,0	0,0	0,0

Από τον παραπάνω πίνακα έχουμε ότι 79,5% των αγοριών που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στην Άρθρωση έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα κορίτσια είναι 72,3%. Ακόμα το 72,1% των κοριτσιών που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στην Άρθρωση έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα αγόρια είναι 76,5%.

Τέλος αυτό που πρέπει να δούμε σε αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  στην ομάδα των αγοριών είναι 0,013, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, **αλλά όχι για 1%**, σε αυτήν την ομάδα.

### Παρουσία Τραυλισμού:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση – Τραυλισμός» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 78.						
		Παρουσιάζει τραυλισμό				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αγόρι FET: 25,950 p=0,023	Πάρα πολλές	78,2	64,1	100,0	80,0	0,0
	Πολλές	16,0	15,4	0,0	20,0	0,0
	Αρκετές	4,0	7,7	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	1,0	12,8	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0
2 Κορίτσι FET: 6,592 p=0,111	Πάρα πολλές	73,4	62,5	0,0	0,0	0,0
	Πολλές	14,7	12,5	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	6,8	0,0	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	2,8	25,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0

Από τον παραπάνω πίνακα έχουμε ότι 78,2% των αγοριών που δεν παρουσιάζουν τραυλισμό, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα κορίτσια είναι 73,4%. Ακόμα το 62,5% των κοριτσιών που παρουσιάζουν σπάνια τραυλισμό έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα αγόρια είναι 64,1%.

Τέλος αυτό που πρέπει να δούμε σε αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  στην ομάδα των αγοριών είναι 0,023, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, **αλλά όχι για 1%**, σε αυτήν την ομάδα.

### 7.5.4 Συσχέτιση δυσκολιών στην κατανόηση κειμένου με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά φύλο

#### Παρουσία Ρινολαλίας στην ομιλία:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου – Ρινολαλία» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 79.						
		Επηρεάζεται η Φωνή κατά την ομιλία από τη μύτη και παρατηρείται ρινοδιαφυγή				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αγόρι FET: 19,200 p=0,010	Πάρα πολλές	77,0	65,4	0,0	87,5	0,0
	Πολλές	16,4	19,2	0,0	12,5	0,0
	Αρκετές	4,4	0,0	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	1,9	3,8	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	0,2	11,5	0,0	0,0	0,0
2 Κορίτσι FET: 2,021 p=0,643	Πάρα πολλές	71,9	77,8	0,0	0,0	0,0
	Πολλές	15,6	11,1	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	6,6	5,6	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	4,2	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	1,8	5,6	0,0	0,0	0,0

Από τον παραπάνω πίνακα έχουμε ότι 77% των αγοριών που δεν παρουσιάζουν Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα κορίτσια είναι 71,9%. Ακόμα το 77,8% των κοριτσιών που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα αγόρια είναι 65,4%.

Τέλος αυτό που πρέπει να δούμε σε αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα p στην ομάδα των αγοριών είναι 0,010, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, σε αυτήν την ομάδα.

### Παρουσία Δυσαναγνωσίας:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου – Δυσαναγνωσία» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 80.						
		Παρουσιάζει Δυσαναγνωσία				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αγόρι FET: 8,408 p=0,687	Πάρα πολλές	74,6	81,4	90,0	90,0	0,0
	Πολλές	17,5	15,7	0,0	10,0	0,0
	Αρκετές	4,5	2,9	10,0	0,0	0,0
	Λίγες	2,5	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0
2 Κορίτσι FET: 27,607 p=0,002	Πάρα πολλές	78,9	58,1	50,0	50,0	0,0
	Πολλές	15,0	16,1	16,7	14,3	0,0
	Αρκετές	3,8	16,1	0,0	14,3	0,0
	Λίγες	1,5	6,5	16,7	14,3	0,0
	Καθόλου	0,8	3,2	16,7	7,1	0,0

Από τον παραπάνω πίνακα έχουμε ότι 74,6% των αγοριών που δεν παρουσιάζουν Δυσαναγνωσία έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα κορίτσια είναι 78,9%. Ακόμα το 58,1% των κοριτσιών που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα αγόρια είναι 81,4%.

Τέλος αυτό που συμπεραίνεται από τον παραπάνω πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  στην ομάδα των κοριτσιών είναι 0,002, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, σε αυτήν την ομάδα.



### 7.5.5 Συσχέτιση δυσκολιών στη γλώσσα με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά φύλο

#### Παρουσία προβλημάτων στη Φωνή:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στη γλώσσα – Φωνή» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 81.						
		Παρουσιάζει προβλήματα στη Φωνή				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αγόρι FET: 20,275 p=0,042	Πάρα πολλές	79,0	75,5	42,9	57,7	0,0
	Πολλές	14,8	18,4	28,6	26,9	0,0
	Αρκετές	3,6	5,1	14,3	11,5	0,0
	Λίγες	1,7	1,0	14,3	3,8	0,0
	Καθόλου	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2 Κορίτσι FET: 8,699 p=0,310	Πάρα πολλές	72,3	72,1	0,0	100,0	0,0
	Πολλές	12,4	25,6	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	7,3	2,3	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	5,1	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	2,9	0,0	0,0	0,0	0,0

Από τον παραπάνω πίνακα έχουμε ότι 79% των αγοριών που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στη Φωνή έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα κορίτσια είναι 72,3%. Ακόμα το 75,5% των κοριτσιών που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στη Φωνή έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα αγόρια είναι 75,5%.

Τέλος αυτό που πρέπει να δούμε σε αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  στην ομάδα των αγοριών είναι 0,042, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, **αλλά όχι για 1%**, σε αυτήν την ομάδα.

### Παρουσία Ρινολαλίας στην ομιλία:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στη γλώσσα – Ρινολαλία» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 82.						
		Επηρεάζεται η Φωνή κατά την ομιλία από τη μύτη και παρατηρείται ρινοδιαφυγή				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αγόρι FET: 19,573 p=0,009	Πάρα πολλές	77,4	65,4	0,0	87,5	0,0
	Πολλές	16,1	19,2	0,0	12,5	0,0
	Αρκετές	4,6	0,0	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	1,7	3,8	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	0,2	11,5	0,0	0,0	0,0
2 Κορίτσι FET: 3,086 p=0,445	Πάρα πολλές	71,9	83,3	0,0	0,0	0,0
	Πολλές	16,2	5,6	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	6,0	5,6	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	4,2	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	1,8	5,6	0,0	0,0	0,0

Από τον παραπάνω πίνακα έχουμε ότι 77,4% των αγοριών που δεν παρουσιάζουν Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα κορίτσια είναι 71,9%. Ακόμα το 83,3% των κοριτσιών που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα αγόρια είναι 65,4%.

Τέλος συμπεραίνεται ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα p στην ομάδα των αγοριών είναι 0,009, υπάρχει συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, σε αυτήν την ομάδα.

### 7.5.6 Συσχέτιση δυσκολιών στα μαθηματικά με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά φύλο

#### Παρουσία Τραυλισμού:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στα μαθηματικά – Τραυλισμός» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 83.						
		Παρουσιάζει τραυλισμό				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αγόρι FET: 25,280 p=0,027	Πάρα πολλές	76,6	64,1	100,0	80,0	0,0
	Πολλές	17,2	15,4	0,0	20,0	0,0
	Αρκετές	4,4	7,7	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	1,0	12,8	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0
2 Κορίτσι FET: 5,922 p=0,138	Πάρα πολλές	72,3	62,5	0,0	0,0	0,0
	Πολλές	15,8	12,5	0,0	0,0	0,0
	Αρκετές	6,2	0,0	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	3,4	25,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0

Από τον παραπάνω πίνακα έχουμε ότι 76,6% των αγοριών που δεν παρουσιάζουν τραυλισμό, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα κορίτσια είναι 72,3%. Ακόμα το 62,5% των κοριτσιών που παρουσιάζουν σπάνια τραυλισμό έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα αγόρια είναι 64,1%.

Επομένως, σε αυτό τον πίνακα είναι ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  στην ομάδα των αγοριών είναι 0,027, υπάρχει συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, **αλλά όχι για 1%**, σε αυτήν την ομάδα.

### Παρουσία Δυσαναγνωσίας:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στα μαθηματικά – Δυσαναγνωσία» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 84.						
		Παρουσιάζει Δυσαναγνωσία				
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1 Αγόρι FET: 5,794 p=0,909	Πάρα πολλές	73,9	80,0	90,0	90,0	0,0
	Πολλές	17,9	15,7	10,0	10,0	0,0
	Αρκετές	5,0	4,3	0,0	0,0	0,0
	Λίγες	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0
	Καθόλου	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0
2 Κορίτσι FET: 28,023 p=0,001	Πάρα πολλές	78,9	54,8	50,0	50,0	0,0
	Πολλές	15,0	19,4	16,7	14,3	0,0
	Αρκετές	3,0	16,1	0,0	14,3	0,0
	Λίγες	2,3	6,5	16,7	14,3	0,0
	Καθόλου	0,8	3,2	16,7	7,1	0,0

Από τον παραπάνω πίνακα, συμπεραίνεται ότι 73,9% των αγοριών που δεν παρουσιάζουν Δυσαναγνωσία έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα κορίτσια είναι 78,9%. Το 54,8% των κοριτσιών που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα αγόρια είναι 80%.

Επομένως, σε αυτό τον πίνακα προκύπτει ότι επειδή η κρίσιμη πιθανότητα p στην ομάδα των κοριτσιών είναι 0,001, υπάρχει συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, σε αυτήν την ομάδα.

## 7.6 Συσχέτιση μαθησιακών δυσκολιών με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά τη σχολική τάξη

### 7.6.1 Συσχέτιση δυσκολιών στην Προφορική Έκφραση με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά τάξη

#### Παρουσία προβλημάτων στην Άρθρωση:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση – Άρθρωση» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 85.						
Τάξη		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Α' FET: 20,073 p=0,044	Πάρα πολλές	78,7	84,8	100,0	0	0
	Πολλές	17,0	12,1	0	50,0	0
	Αρκετές	4,3	0	0	50,0	0
	Λίγες	0	3,0	0	0	0
	Καθόλου	0	0	0	0	0
Β' FET: 20,534 p=0,046	Πάρα πολλές	70,0	65,4	0	50,0	0
	Πολλές	21,0	23,1	0	33,3	0
	Αρκετές	5,0	11,5	50,0	0	0
	Λίγες	2,0	0	50,0	16,7	0
	Καθόλου	2,0	0	0	0	0
Γ' FET: 7,596 p=0,852	Πάρα πολλές	66,9	60,9	100,0	100,0	0
	Πολλές	19,1	26,1	0	0	0
	Αρκετές	8,1	8,7	0	0	0
	Λίγες	4,4	4,3	0	0	0
	Καθόλου	1,5	0	0	0	0
Δ' FET: 9,141 p=0,278	Πάρα πολλές	81,1	65,0	0	100,0	0
	Πολλές	11,0	15,0	0	0	0
	Αρκετές	3,9	20,0	0	0	0
	Λίγες	2,4	0	0	0	0
	Καθόλου	1,6	0	0	0	0

Ε΄ FET: 10,389 p=0,168	Πάρα πολλές	84,8	86,4	0	75,0	0
	Πολλές	10,9	9,1	0	0	0
	Αρκετές	2,2	0	0	0	0
	Λίγες	0	4,5	0	25,0	0
	Καθόλου	2,2	0	0	0	0
ΣΤ΄ FET: 4,706 p=0,311	Πάρα πολλές	87,0	76,5	0	0	0
	Πολλές	9,3	17,6	0	0	0
	Αρκετές	0	5,9	0	0	0
	Λίγες	1,9	0	0	0	0
	Καθόλου	1,9	0	0	0	0

Στον πίνακα κατανομής σχετικών τοις εκατό που προηγήθηκε, όσον αφορά τη συσχέτιση των δυσκολιών στην Προφορική Έκφραση με προβλήματα στην Άρθρωση κατά τάξη, παρατηρούμε ότι:

**α)** Η πλειοψηφία των μαθητών της Α΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στην Άρθρωση (78,7%), παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ το 17% παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση. Ακόμα, βλέπουμε ότι το 84,8% και το 12,1% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στην Άρθρωση, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,044, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

**β)** Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών της Β΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στην Άρθρωση (70%) έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση. Ταυτόχρονα, παρατηρούμε ότι το 65,4% και το 23,1% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στην Άρθρωση έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,046, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

**γ)** Όσον αφορά τους μαθητές της Γ΄ τάξης το 66,9% και το 19,1% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στην Άρθρωση, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ το 60,9% και το 26,1% των μαθητών που

παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στην Άρθρωση έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση.

δ) Το 81,1% και 11% των μαθητών της Δ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ προβλήματα στην Άρθρωση έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ το 65% και το 15% των μαθητών της Δ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στην Άρθρωση έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση.

ε) Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της Ε΄ τάξης (84,8%) των μαθητών που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στην Άρθρωση, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ το 86,4% και το 9,1% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στην Άρθρωση έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση.

στ) Τέλος, το 87,0% και το 9,3% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ προβλήματα στην Άρθρωση, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ το 76,5% και το 17,6% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στην Άρθρωση έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση.

### **Παρουσία Ρινολαλίας κατά την ομιλία:**

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση – Ρινολαλία» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 86						
Τάξη		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Α΄ FET: 11,529 p=0,087	Πάρα πολλές	82,1	55,6	0	50,0	0
	Πολλές	12,8	44,4	0	50,0	0
	Αρκετές	4,3	0	0	0	0
	Λίγες	0,9	0	0	0	0
	Καθόλου	0	0	0	0	0
Β΄ FET: 11,203 p=0,367	Πάρα πολλές	64,2	92,3	0	100,0	0
	Πολλές	24,2	0	0	0	0
	Αρκετές	6,7	7,7	0	0	0
	Λίγες	3,3	0	0	0	0
	Καθόλου	1,7	0	0	0	0

Γ΄ FET: 6,318 p=0,867	Πάρα πολλές	68,3	66,7	0	100,0	0
	Πολλές	18,9	16,7	0	0	0
	Αρκετές	7,3	16,7	0	0	0
	Λίγες	4,3	0	0	0	0
	Καθόλου	1,2	0	0	0	0
Δ΄ FET: 24,405 p=0,003	Πάρα πολλές	80,7	75,0	0	0	0
	Πολλές	11,4	0	0	100,0	0
	Αρκετές	6,4	0	0	0	0
	Λίγες	1,4	8,3	0	0	0
	Καθόλου	0	16,7	0	0	0
Ε΄ FET: 15,813 p=0,026	Πάρα πολλές	85,3	0	0	0	0
	Πολλές	9,3	0	0	0	0
	Αρκετές	1,3	0	0	0	0
	Λίγες	4,0	0	0	0	0
	Καθόλου	0	100,0	0	0	0
ΣΤ΄ FET: 13,126 p=0,031	Πάρα πολλές	86,8	33,3	0	0	0
	Πολλές	10,3	33,3	0	0	0
	Αρκετές	1,5	0	0	0	0
	Λίγες	1,5	0	0	0	0
	Καθόλου	0	33,3	0	0	0

Στον παραπάνω πίνακα κατανομής σχετικών τοις εκατό , όσον αφορά τη συσχέτιση των δυσκολιών στην Προφορική Έκφραση με προβλήματα Ρινολαλίας κατά τάξη, παρατηρούμε ότι:

**α)** Η πλειοψηφία των μαθητών της Α΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν Ρινολαλία (82,1%), παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ το 12,8% παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση. Παρατηρείται ότι το 55,6% και το 44,4% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση.

**β)** Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών της Β΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν Ρινολαλία (64,2%) έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση. Ταυτόχρονα, παρατηρούμε ότι το 92,3% και το 7,7% των μαθητών που



παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές και αρκετές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση.

**γ)** Όσον αφορά τους μαθητές της Γ΄ τάξης το 68,3% και το 18,9% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν Ρινολαλία, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ το 66,7% και το 16,7% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση.

**δ)** Το 80,7% και 11,4% των μαθητών της Δ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ το 75% και το 16,7% των μαθητών της Δ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές και καθόλου δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,003, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, σε αυτήν την ομάδα.

**ε)** Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της Ε΄ τάξης (100%) των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία, δεν έχουν καθόλου δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ το 85,3% και το 9,3% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν ποτέ προβλήματα Ρινολαλίας έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,026, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

**στ)** Τέλος, το 86,8% και το 10,3% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ Ρινολαλία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ το 33,3% και το 33,3% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,031, υπάρχει συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

**7.6.2 Συσχέτιση των δυσκολιών στην ανάγνωση κειμένου με τις άλλες Διαταραχές λόγου κατά τάξη**

**Παρουσία Τραυλισμού:**

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου – Τραυλισμός» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 87.						
Τάξη		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Α΄ FET: 4,981 p=1,000	Πάρα πολλές	80,5	100,0	0	100,0	0
	Πολλές	13,8	0	0	0	0
	Αρκετές	4,9	0	0	0	0
	Λίγες	0,8	0	0	0	0
	Καθόλου	0	0	0	0	0
Β΄ FET: 11,960 p=0,788	Πάρα πολλές	76,5	72,7	100,0	66,7	0
	Πολλές	13,4	18,2	0	33,3	0
	Αρκετές	5,0	9,1	0	0	0
	Λίγες	3,4	0	0	0	0
	Καθόλου	1,7	0	0	0	0
Γ΄ FET: 14,412 p=0,003	Πάρα πολλές	68,2	46,7	0	0	0
	Πολλές	22,3	13,3	0	0	0
	Αρκετές	5,1	6,7	0	0	0
	Λίγες	3,2	33,3	0	0	0
	Καθόλου	1,3	0	0	0	0
Δ΄ FET: 15,301 p=0,077	Πάρα πολλές	82,6	53,8	0	100,0	0
	Πολλές	11,6	30,8	0	0	0
	Αρκετές	2,9	0	0	0	0
	Λίγες	1,4	15,4	0	0	0
	Καθόλου	1,4	0	0	0	0
Ε΄ FET: 5,644 p=1,000	Πάρα πολλές	81,3	100,0	0	0	0
	Πολλές	16,0	0	0	0	0
	Αρκετές	1,3	0	0	0	0
	Λίγες	0	0	0	0	0
	Καθόλου	1,3	0	0	0	0

ΣΤ' FET: 10,439 p=1,000	Πάρα πολλές	83,3	100,0	0	100,0	0
	Πολλές	12,1	0	0	0	0
	Αρκετές	1,5	0	0	0	0
	Λίγες	1,5	0	0	0	0
	Καθόλου	1,5	0	0	0	0

Στον πίνακα κατανομής σχετικών τοις εκατό που προηγήθηκε, όσον αφορά τη συσχέτιση των δυσκολιών στην ανάγνωση κειμένου με προβλήματα τραυλισμού κατά τάξη, παρατηρούμε ότι:

**α)** Η πλειοψηφία των μαθητών της Α΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν τραυλισμό (80,5%), παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ το 13,8% παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου. Ακόμα, βλέπουμε ότι το 100% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια τραυλισμό, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου.

**β)** Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών της Β΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν τραυλισμό (76,5%) έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου. Ταυτόχρονα, παρατηρούμε ότι το 72,7% και το 18,2% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια τραυλισμό, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου.

**γ)** Όσον αφορά τους μαθητές της Γ΄ τάξης το 68,2% και το 22,3% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν τραυλισμό, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ το 46,7% και το 13,3% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια τραυλισμό έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,003, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, σε αυτήν την ομάδα.

**δ)** Το 82,6% και 11,6% των μαθητών της Δ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ τραυλισμό, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ το 53,8% και το 30,8% των μαθητών της Δ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια τραυλισμό έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου.

**ε)** Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της Ε΄ τάξης (100%) των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια τραυλισμό, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ το 81,3% και το 16% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν ποτέ

προβλήματα τραυλισμού έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου.

στ) Τέλος, το 83,3% και το 12,1% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ τραυλισμό, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ το 100% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια τραυλισμό, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου.

### Παρουσία Δυσαναγνωσίας:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου – Δυσαναγνωσία» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 88.						
Τάξη		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Α΄ FET: 10,109 p=0,426	Πάρα πολλές	78,8	100,0	100,0	70,0	0
	Πολλές	14,1	0	0	30,0	0
	Αρκετές	6,1	0	0	0	0
	Λίγες	1,0	0	0	0	0
	Καθόλου	0	0	0	0	0
Β΄ FET: 20,163 p=0,029	Πάρα πολλές	81,1	68,0	50,0	62,5	0
	Πολλές	10,5	24,0	16,7	25,0	0
	Αρκετές	6,3	4,0	0	0	0
	Λίγες	2,1	4,0	16,7	0	0
	Καθόλου	0	0	16,7	12,5	0
Γ΄ FET: 17,300 p=0,104	Πάρα πολλές	66,4	60,0	100,0	72,7	0
	Πολλές	25,0	13,3	0	9,1	0
	Αρκετές	3,1	16,7	0	0	0
	Λίγες	4,7	6,7	0	18,2	0
	Καθόλου	0,8	3,3	0	0	0
Δ΄ FET: 16,565 p=0,199	Πάρα πολλές	80,8	76,5	50,0	88,9	0
	Πολλές	12,8	23,5	0	0	0
	Αρκετές	1,6	0	50,0	11,1	0
	Λίγες	3,2	0	0	0	0
	Καθόλου	1,6	0	0	0	0
Ε΄	Πάρα πολλές	78,5	100,0	0	100,0	0

FET: 6,173 p=0,615	Πολλές	18,5	0	0	0	0
	Αρκετές	1,5	0	0	0	0
	Λίγες	0	0	0	0	0
	Καθόλου	1,5	0	0	0	0
ΣΤ' FET: 15,399 p=0,801	Πάρα πολλές	83,9	75,0	100,0	100,0	0
	Πολλές	11,3	25,0	0	0	0
	Αρκετές	1,6	0	0	0	0
	Λίγες	1,6	0	0	0	0
	Καθόλου	1,6	0	0	0	0

Στον πίνακα κατανομής σχετικών τοις εκατό που προηγήθηκε, όσον αφορά τη συσχέτιση των δυσκολιών στην ανάγνωση κειμένου με προβλήματα στην Δυσαναγνωσία κατά τάξη, παρατηρούμε ότι:

**α)** Η πλειοψηφία των μαθητών της Α΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν Δυσαναγνωσία (78,8%), παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ το 14,1% παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου. Ακόμα, βλέπουμε ότι το 100% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου.

**β)** Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών της Β΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν Δυσαναγνωσία (81,1%) έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου. Ταυτόχρονα, παρατηρούμε ότι το 68% και το 24% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,029, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

**γ)** Όσον αφορά τους μαθητές της Γ΄ τάξης το 66,4% και το 25% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ το 60% και το 13,3% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου.

**δ)** Το 80,8% και 12,8% των μαθητών της Δ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ το 76,5% και το 23,5% των μαθητών της Δ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου.

ε) Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της Ε΄ τάξης (100%) των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ το 78,5% και το 18,5% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν ποτέ προβλήματα Δυσαναγνωσίας έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου.

στ) Τέλος, το 83,9% και το 11,3% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, ενώ το 75% και το 25% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου.

### 7.6.3 Συσχέτιση των δυσκολιών στην κατανόηση κειμένου με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά τη σχολική τάξη

#### Παρουσία προβλημάτων στην Άρθρωση:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου – Άρθρωση» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 89.						
Τάξη		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Α΄ FET: 17,981 p=0,110	Πάρα πολλές	80,9	90,9	100,0	50,0	0
	Πολλές	13,8	6,1	0	0	0
	Αρκετές	5,3	0,0	0	50,0	0
	Λίγες	0	3,0	0	0	0
	Καθόλου	0	0	0	0	0
Β΄ FET: 22,450 p=0,024	Πάρα πολλές	76,0	73,1	0	50,0	0
	Πολλές	16,0	15,4	0	33,3	0
	Αρκετές	4,0	11,5	50,0	0	0
	Λίγες	2,0	0	50,0	16,7	0
	Καθόλου	2,0	0	0	0	0
Γ΄ FET: 13,640	Πάρα πολλές	66,2	56,5	50,0	55,6	0
	Πολλές	18,4	43,5	50,0	44,4	0
	Αρκετές	8,1	0	0	0	0

p=0,274	Λίγες	5,9	0	0	0	0
	Καθόλου	1,5	0	0	0	0
Δ' FET: 20,447 p=0,004	Πάρα πολλές	83,5	60,0	0	33,3	0
	Πολλές	8,7	35,0	0	50,0	0
	Αρκετές	3,9	5,0	0	0	0
	Λίγες	2,4	0	0	16,7	0
	Καθόλου	1,6	0	0	0	0
Ε' FET: 4,010 p=0,778	Πάρα πολλές	78,3	81,8	0	75,0	0
	Πολλές	15,2	18,2	0	12,5	0
	Αρκετές	4,3	0	0	12,5	0
	Λίγες	0	0	0	0	0
	Καθόλου	2,2	0	0	0	0
ΣΤ' FET: 3,670 p=0,647	Πάρα πολλές	85,2	82,4	0	0	0
	Πολλές	11,1	11,8	0	0	0
	Αρκετές	0	5,9	0	0	0
	Λίγες	1,9	0	0	0	0
	Καθόλου	1,9	0	0	0	0

Στον παραπάνω πίνακα κατανομής σχετικών τοις εκατό, όσον αφορά τη συσχέτιση των δυσκολιών στην κατανόηση κειμένου με προβλήματα στην Άρθρωση κατά τάξη, παρατηρούμε ότι:

**α)** Η πλειοψηφία των μαθητών της Α' τάξης που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στην Άρθρωση (80,9%), παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ το 13,8% παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου. Ακόμα, βλέπουμε ότι το 90,9% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στην Άρθρωση, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου.

**β)** Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών της Β' τάξης που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στην Άρθρωση (76%) έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου. Ταυτόχρονα, παρατηρούμε ότι το 73,1% και το 15,4% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στην Άρθρωση έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,024,

υπάρχει συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

γ) Οι μαθητές της Γ΄ τάξης σε ποσοστό 66,2% καθώς και το 18,4% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στην Άρθρωση, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ το 56,5% και το 43,5% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στην Άρθρωση, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου.

δ) Το 83,5% και 8,7% των μαθητών της Δ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ προβλήματα στην Άρθρωση, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ το 60% και το 35% των μαθητών της Δ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στην Άρθρωση, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,004, υπάρχει συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, σε αυτήν την ομάδα.

ε) Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της Ε΄ τάξης (81,8%) των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στην Άρθρωση, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ το 78,3% και το 15,2% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν ποτέ προβλήματα στην Άρθρωση, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου.

στ) Τέλος, το 85,2% και το 11,1% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ προβλήματα στην Άρθρωση, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ το 82,4% και το 11,8% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στην Άρθρωση, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου.

### **Παρουσία Δυσαναγνωσίας:**

Συσχέτιση «Δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου – Δυσαναγνωσία» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 90.						
Τάξη		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Α΄ FET: 10,061	Πάρα πολλές	80,8	100,0	100,0	70,0	0
	Πολλές	12,1	0	0	30,0	0
	Αρκετές	6,1	0	0	0	0



p=0,424	Λίγες	1,0	0	0	0	0
	Καθόλου	0	0	0	0	0
B' FET: 19,801 p=0,033	Πάρα πολλές	77,9	64,0	50,0	62,5	0
	Πολλές	12,6	28,0	16,7	25,0	0
	Αρκετές	7,4	4,0	0	0	0
	Λίγες	2,1	4,0	16,7	0	0
	Καθόλου	0	0	16,7	12,5	0
Γ' FET: 23,902 p=0,010	Πάρα πολλές	63,3	60,0	100,0	72,7	0
	Πολλές	28,9	13,3	0	0	0
	Αρκετές	3,1	20,0	0	9,1	0
	Λίγες	3,9	3,3	0	18,2	0
	Καθόλου	0,8	3,3	0	0	0
Δ' FET: 13,331 p=0,409	Πάρα πολλές	77,6	82,4	50,0	88,9	0
	Πολλές	14,4	17,6	0	0	0
	Αρκετές	3,2	0	50,0	11,1	0
	Λίγες	3,2	0	0	0	0
	Καθόλου	1,6	0	0	0	0
E' FET: 3,525 p=1,000	Πάρα πολλές	76,9	87,5	0	100,0	0
	Πολλές	16,9	12,5	0	0	0
	Αρκετές	4,6	0	0	0	0
	Λίγες	0	0	0	0	0
	Καθόλου	1,5	0	0	0	0
ΣΤ' FET: 15,399 p=0,801	Πάρα πολλές	83,9	75,0	100,0	100,0	0
	Πολλές	11,3	25,0	0	0	0
	Αρκετές	1,6	0	0	0	0
	Λίγες	1,6	0	0	0	0
	Καθόλου	1,6	0	0	0	0

Στον πίνακα κατανομής σχετικών τοις εκατό που προηγήθηκε, όσον αφορά τη συσχέτιση των δυσκολιών στην κατανόηση κειμένου με προβλήματα στην Δυσαναγνωσία κατά τάξη, παρατηρούμε ότι:

**α)** Η πλειοψηφία των μαθητών της Α' τάξης που δεν παρουσιάζουν Δυσαναγνωσία (80,8%), παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση

κειμένου, ενώ το 12,1% παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου. Ακόμα, βλέπουμε ότι το 100% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου.

**β)** Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών της Β΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν Δυσαναγνωσία (77,9%) έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου. Ταυτόχρονα, παρατηρούμε ότι το 64% και το 28% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,033, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

**γ)** Όσον αφορά τους μαθητές της Γ΄ τάξης το 63,3% και το 28,9% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ το 60% και το 13,3% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,010, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, σε αυτήν την ομάδα.

**δ)** Το 77,6% και 14,4% των μαθητών της Δ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ το 82,4% και το 17,6% των μαθητών της Δ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου.

**ε)** Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της Ε΄ τάξης (87,5%) των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ το 76,9% και το 16,9% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν ποτέ προβλήματα Δυσαναγνωσίας έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου.

**στ)** Τέλος, το 83,9% και το 11,3% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, ενώ το 75% και το 25% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου.

#### 7.6.4 Συσχέτιση των δυσκολιών στη γραπτή έκφραση με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά τη σχολική τάξη

##### Παρουσία Τραυλισμού:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση – Τραυλισμός» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 91						
Τάξη		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Α΄ FET: 4,948 p=1,000	Πάρα πολλές	81,3	100,0	0	100,0	0
	Πολλές	13,0	0	0	0	0
	Αρκετές	4,9	0	0	0	0
	Λίγες	0,8	0	0	0	0
	Καθόλου	0	0	0	0	0
Β΄ FET: 18,075 p=0,257	Πάρα πολλές	77,3	63,6	100,0	33,3	0
	Πολλές	14,3	18,2	0	66,7	0
	Αρκετές	4,2	18,2	0	0	0
	Λίγες	2,5	0	0	0	0
	Καθόλου	1,7	0	0	0	0
Γ΄ FET: 16,915 p=0,001	Πάρα πολλές	67,5	46,7	0	0	0
	Πολλές	22,3	13,3	0	0	0
	Αρκετές	7,0	6,7	0	0	0
	Λίγες	1,9	33,3	0	0	0
	Καθόλου	1,3	0	0	0	0
Δ΄ FET: 11,868 p=0,018	Πάρα πολλές	78,3	61,5	0	100,0	0
	Πολλές	15,2	23,1	0	0	0
	Αρκετές	3,6	0	0	0	0
	Λίγες	1,4	15,4	0	0	0
	Καθόλου	1,4	0	0	0	0
Ε΄ FET: 4,546 p=1,000	Πάρα πολλές	81,3	100,0	0	0	0
	Πολλές	12,0	0	0	0	0
	Αρκετές	5,3	0	0	0	0
	Λίγες	0	0	0	0	0

	Καθόλου	1,3	0	0	0	0
ΣΤ΄ FET: 10,439 p=1,000	Πάρα πολλές	83,3	100,0	0	100,0	0
	Πολλές	12,1	0	0	0	0
	Αρκετές	1,5	0	0	0	0
	Λίγες	1,5	0	0	0	0
	Καθόλου	1,5	0	0	0	0

Στον πίνακα κατανομής σχετικών τοις εκατό που προηγήθηκε, όσον αφορά τη συσχέτιση των δυσκολιών στη γραπτή έκφραση με προβλήματα τραυλισμού κατά τάξη, παρατηρούμε ότι:

**α)** Η πλειοψηφία των μαθητών της Α΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν τραυλισμό (81,3%), παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, ενώ το 13% παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση. Ακόμα, βλέπουμε ότι το 100% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια τραυλισμό, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση.

**β)** Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών της Β΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν τραυλισμό (77,3%) έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση. Ταυτόχρονα, παρατηρούμε ότι το 63,6% και το 18,2% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια τραυλισμό, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση.

**γ)** Όσον αφορά τους μαθητές της Γ΄ τάξης το 67,5% και το 22,3% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν τραυλισμό, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, ενώ το 46,7% και το 13,3% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια τραυλισμό έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,001, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, σε αυτήν την ομάδα.

**δ)** Το 78,3% και 15,2% των μαθητών της Δ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ Τραυλισμός, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, ενώ το 61,5% και το 23,1% των μαθητών της Δ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια τραυλισμό έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,019, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

**ε)** Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της Ε΄ τάξης (100%) των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια τραυλισμό, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή

έκφραση, ενώ το 81,3% και το 12% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν ποτέ προβλήματα τραυλισμού έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση.

στ) Τέλος, το 83,3% και το 12,1% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ τραυλισμό, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, ενώ το 100% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια τραυλισμό, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση.

### Παρουσία Ρινολαλίας στην ομιλία:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση – Ρινολαλία» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 92						
Τάξη		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Α΄ FET: 4,948 p=1,000	Πάρα πολλές	84,6	44,4	0	100,0	0
	Πολλές	9,4	55,6	0	0	0
	Αρκετές	5,1	0	0	0	0
	Λίγες	0,9	0	0	0	0
	Καθόλου	0	0	0	0	0
Β΄ FET: 18,075 p=0,257	Πάρα πολλές	72,5	100,0	0	100,0	0
	Πολλές	17,5	0	0	0	0
	Αρκετές	5,8	0	0	0	0
	Λίγες	2,5	0	0	0	0
	Καθόλου	1,7	0	0	0	0
Γ΄ FET: 16,915 p=0,001	Πάρα πολλές	65,9	66,7	0	50,0	0
	Πολλές	21,3	16,7	0	50,0	0
	Αρκετές	6,7	16,7	0	0	0
	Λίγες	4,9	0	0	0	0
	Καθόλου	1,2	0	0	0	0
Δ΄ FET: 11,868 p=0,018	Πάρα πολλές	77,1	75,0	0	100,0	0
	Πολλές	17,1	0	0	0	0
	Αρκετές	3,6	0	0	0	0
	Λίγες	2,1	8,3	0	0	0
	Καθόλου	0	16,7	0	0	0

Ε΄ FET: 4,546 p=1,000	Πάρα πολλές	82,7	0	0	0	0
	Πολλές	12,0	0	0	0	0
	Αρκετές	5,3	0	0	0	0
	Λίγες	0	0	0	0	0
	Καθόλου	0	100,0	0	0	0
ΣΤ΄ FET: 10,439 p=1,000	Πάρα πολλές	86,8	33,3	0	0	0
	Πολλές	10,3	33,3	0	0	0
	Αρκετές	1,5	0	0	0	0
	Λίγες	1,5	0	0	0	0
	Καθόλου	0	33,3	0	0	0

Στον παραπάνω πίνακα κατανομής σχετικών τοις εκατό, όσον αφορά τη συσχέτιση των δυσκολιών στη γραπτή έκφραση με προβλήματα Ρινολαλίας κατά τη σχολική τάξη, παρατηρούμε ότι:

**α)** Η πλειοψηφία των μαθητών της Α΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν Ρινολαλία (84,6%), παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, ενώ το 9,4% παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση. Ακόμα, βλέπουμε ότι το 44,4% και το 55,6% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση.

**β)** Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών της Β΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν Ρινολαλία (72,5%) έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση. Ταυτόχρονα, παρατηρούμε ότι το 100% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση.

**γ)** Όσον αφορά τους μαθητές της Γ΄ τάξης το 65,9% και το 21,3% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν Ρινολαλία, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, ενώ το 66,7% και το 16,7% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,001, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, σε αυτήν την ομάδα.

**δ)** Το 77,1% και 17,1% των μαθητών της Δ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, ενώ το 75% και το 16,7% των μαθητών της Δ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές και καθόλου δυσκολίες στη γραπτή έκφραση. Επειδή η κρίσιμη

πιθανότητα  $p$  είναι 0,018, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

ε) Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της Ε΄ τάξης (100%) των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία, δεν έχουν καθόλου δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, ενώ το 82,7% και το 12% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν ποτέ προβλήματα Ρινολαλίας έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση.

στ) Τέλος, το 86,8% και το 10,3% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ Ρινολαλία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, ενώ το 33,3% και το 33,3% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση.

### 7.6.5 Συσχέτιση των δυσκολιών στη Γλώσσα με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά τη σχολική τάξη

#### Παρουσία προβλημάτων στη Φωνή:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στη γλώσσα – Φωνή» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 93						
Τάξη		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Α΄ FET: 6,493 p=0,878	Πάρα πολλές	82,8	84,6	0	100,0	0
	Πολλές	11,2	7,7	0	0	0
	Αρκετές	5,2	7,7	0	0	0
	Λίγες	0,9	0	0	0	0
	Καθόλου	0	0	0	0	0
Β΄ FET: 13,823 p=0,652	Πάρα πολλές	72,3	90,9	100,0	66,7	0
	Πολλές	18,5	9,1	0	0	0
	Αρκετές	5,0	0	0	33,3	0
	Λίγες	2,5	0	0	0	0
	Καθόλου	1,7	0	0	0	0
Γ΄ FET:	Πάρα πολλές	66,5	60,0	100,0	0	0
	Πολλές	21,7	20,0	0	0	0

11,217 p=0,343	Αρκετές	6,2	10,0	0	0	0
	Λίγες	5,0	0	0	0	0
	Καθόλου	0,6	0,58	0	0	0
Δ' FET: 19,641 p=0,018	Πάρα πολλές	76,6	80,0	0	0	0
	Πολλές	16,8	0	0	100,0	0
	Αρκετές	2,2	20,0	0	0	0
	Λίγες	2,9	0	0	0	0
	Καθόλου	1,5	0	0	0	0
Ε' FET: 6,460 p=0,759	Πάρα πολλές	79,7	100,0	0	100,0	0
	Πολλές	14,5	0	0	0	0
	Αρκετές	4,3	0	0	0	0
	Λίγες	0	0	0	0	0
	Καθόλου	1,4	0	0	0	0
ΣΤ' FET: 2,999 p=0,732	Πάρα πολλές	80,6	100,0	0	0	0
	Πολλές	14,5	0	0	0	0
	Αρκετές	1,6	0	0	0	0
	Λίγες	1,6	0	0	0	0
	Καθόλου	1,6	0	0	0	0

Στον πίνακα κατανομής σχετικών τοις εκατό που προηγήθηκε, όσον αφορά τη συσχέτιση των δυσκολιών στη γλώσσα με προβλήματα στη Φωνή κατά τάξη, παρατηρούμε ότι:

**α)** Η πλειοψηφία των μαθητών της Α' τάξης που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στη Φωνή (82,8%), παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ το 11,2% παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στη γλώσσα. Ακόμα, βλέπουμε ότι το 84,6% και το 7,7% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στη Φωνή, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γλώσσα.

**β)** Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών της Β' τάξης που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στη Φωνή (72,3%) έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα. Ταυτόχρονα, παρατηρούμε ότι το 90,9% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στη Φωνή έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα.

**γ)** Όσον αφορά τους μαθητές της Γ' τάξης το 66,5% και το 21,7% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στη Φωνή, έχουν πάρα πολλές



δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ το 60% και το 20% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στη Φωνή έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γλώσσα.

δ) Το 76,6% και 16,8% των μαθητών της Δ' τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ προβλήματα στη Φωνή έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ το 80% και το 20% των μαθητών της Δ' τάξης που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στη Φωνή έχουν πάρα πολλές και αρκετές δυσκολίες στη γλώσσα. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,018, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

ε) Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της Ε' τάξης (100%) των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στη Φωνή, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ το 79,7% και το 14,5% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν ποτέ προβλήματα στη Φωνή, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γλώσσα.

στ) Τέλος, το 80,6% και το 14,5% των μαθητών της ΣΤ' τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ προβλήματα στη Φωνή, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ το 100% των μαθητών της ΣΤ' τάξης που παρουσιάζουν σπάνια προβλήματα στη Φωνή, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γλώσσα.

### **Παρουσία Ρινολαλίας:**

Συσχέτιση «Δυσκολίες στη γλώσσα – Ρινολαλία» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 94.						
Τάξη		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Α' FET: 15,425 p=0,015	Πάρα πολλές	85,5	44,4	0	100,0	0
	Πολλές	7,7	55,6	0	0	0
	Αρκετές	6,0	0	0	0	0
	Λίγες	0,9	0	0	0	0
	Καθόλου	0	0	0	0	0
Β' FET: 10,518 p=0,444	Πάρα πολλές	70,8	100,0	0	100,0	0
	Πολλές	19,2	0	0	0	0
	Αρκετές	5,8	0	0	0	0
	Λίγες	2,5	0	0	0	0
	Καθόλου	1,7	0	0	0	0

Γ' FET: 7,460 p=0,663	Πάρα πολλές	66,5	66,7	0	50,0	0
	Πολλές	21,3	16,7	0	50,0	0
	Αρκετές	6,1	16,7	0	0	0
	Λίγες	4,9	0	0	0	0
	Καθόλου	1,2	0	0	0	0
Δ' FET: 20,541 p=0,013	Πάρα πολλές	76,4	75,0	0	100,0	0
	Πολλές	17,1	0	0	0	0
	Αρκετές	4,3	0	0	0	0
	Λίγες	2,1	8,3	0	0	0
	Καθόλου	0	16,7	0	0	0
Ε' FET: 12,982 p=0,013	Πάρα πολλές	82,7	0	0	0	0
	Πολλές	13,3	0	0	0	0
	Αρκετές	4,0	0	0	0	0
	Λίγες	0	0	0	0	0
	Καθόλου	0	100,0	0	0	0
ΣΤ' FET: 10,483 p=0,125	Πάρα πολλές	83,8	66,7	0	0	0
	Πολλές	13,2	0	0	0	0
	Αρκετές	1,5	0	0	0	0
	Λίγες	1,5	0	0	0	0
	Καθόλου	0	33,3	0	0	0

Στον πίνακα κατανομής σχετικών τοις εκατό που προηγήθηκε, όσον αφορά τη συσχέτιση των δυσκολιών στη γλώσσα με προβλήματα Ρινολαλίας κατά τάξη, παρατηρούμε ότι:

**α)** Η πλειοψηφία των μαθητών της Α' τάξης που δεν παρουσιάζουν Ρινολαλία (85,5%), παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ το 7,7% παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στη γλώσσα. Ακόμα, βλέπουμε ότι το 44,4% και το 55,6% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γλώσσα. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,015, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

**β)** Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών της Β' τάξης που δεν παρουσιάζουν Ρινολαλία (70,8%) έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα. Ταυτόχρονα,

παρατηρούμε ότι το 100% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα.

γ) Όσον αφορά τους μαθητές της Γ΄ τάξης το 65,9% και το 21,3% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν Ρινολαλία, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ το 66,7% και το 16,7% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γλώσσα.

δ) Το 76,4% και 17,1% των μαθητών της Δ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ το 75% και το 16,7% των μαθητών της Δ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές και καθόλου δυσκολίες στη γλώσσα. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,013, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

ε) Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της Ε΄ τάξης (100%) των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία, δεν έχουν καθόλου δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ το 82,7% και το 12% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν ποτέ προβλήματα Ρινολαλίας έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γλώσσα. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,013, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

στ) Τέλος, το 83,8% και το 13,2% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ Ρινολαλία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ το 66,7% και το 33,3% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία, έχουν πάρα πολλές και καθόλου δυσκολίες στη γλώσσα.

### 7.6.6 Συσχέτιση των δυσκολιών στα μαθηματικά με τις άλλες Διαταραχές Λόγου κατά τη σχολική τάξη

#### Παρουσία Ρινολαλίας στην ομιλία:

Συσχέτιση «Δυσκολίες στα μαθηματικά – Ρινολαλία» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 95.						
Τάξη		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Α΄ FET:	Πάρα πολλές	83,8	44,4	0	100,0	0
	Πολλές	10,3	55,6	0	0	0

13,435 p=0,037	Αρκετές	5,1	0	0	0	0
	Λίγες	0,9	0	0	0	0
	Καθόλου	0	0	0	0	0
Β' FET: 10,340 p=0,476	Πάρα πολλές	70,8	100,0	0	100,0	0
	Πολλές	18,3	0	0	0	0
	Αρκετές	6,7	0	0	0	0
	Λίγες	2,5	0	0	0	0
	Καθόλου	1,7	0	0	0	0
Γ' FET: 7,458 p=0,676	Πάρα πολλές	64,6	66,7	0	50,0	0
	Πολλές	23,2	16,7	0	50,0	0
	Αρκετές	5,5	16,7	0	0	0
	Λίγες	5,5	0	0	0	0
	Καθόλου	1,2	0	0	0	0
Δ' FET: 20,545 p=0,012	Πάρα πολλές	75,0	75,0	0	100,0	0
	Πολλές	17,9	0	0	0	0
	Αρκετές	5,0	0	0	0	0
	Λίγες	2,1	8,3	0	0	0
	Καθόλου	0	16,7	0	0	0
Ε' FET: 12,711 p=0,013	Πάρα πολλές	81,3	0	0	0	0
	Πολλές	13,3	0	0	0	0
	Αρκετές	5,3	0	0	0	0
	Λίγες	0	0	0	0	0
	Καθόλου	0	100,0	0	0	0
ΣΤ' FET: 12,823 p=0,035	Πάρα πολλές	85,3	33,3	0	0	0
	Πολλές	11,8	33,3	0	0	0
	Αρκετές	1,5	0	0	0	0
	Λίγες	1,5	0	0	0	0
	Καθόλου	0	33,3	0	0	0

Στον πίνακα κατανομής σχετικών τοις εκατό που προηγήθηκε, όσον αφορά τη συσχέτιση των δυσκολιών στα μαθηματικά με προβλήματα Ρινολαλίας κατά τάξη, παρατηρούμε ότι:

**α)** Η πλειοψηφία των μαθητών της Α΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν Ρινολαλία (83,8%), παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ το 10,3% παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά. Ακόμα, βλέπουμε ότι το 44,4% και το 55,6% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,037, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

**β)** Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών της Β΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν Ρινολαλία (70,8%) έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά. Ταυτόχρονα, παρατηρούμε ότι το 100% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά.

**γ)** Όσον αφορά τους μαθητές της Γ΄ τάξης το 64,6% και το 23,2% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν Ρινολαλία, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ το 66,7% και το 16,7% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά.

**δ)** Το 75% και 17,9% των μαθητών της Δ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ το 75% και το 16,7% των μαθητών της Δ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,012, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

**ε)** Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της Ε΄ τάξης (100%) των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία, δεν έχουν καθόλου δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ το 81,3% και το 13,3% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν ποτέ προβλήματα Ρινολαλίας έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,013, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

**στ)** Τέλος, το 85,3% και το 11,8% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ Ρινολαλία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ το 33,3% και το 33,3% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια Ρινολαλία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στη γλώσσα. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,035, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

**Παρουσία Δυσαναγνωσίας:**

Συσχέτιση «Δυσκολίες στα μαθηματικά – Δυσαναγνωσία» Πίνακας σχετικών συχνοτήτων τοις εκατό. Πίνακας 96.						
Τάξη		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Α' FET: 10,109 p=0,426	Πάρα πολλές	78,8	100,0	100,0	70,0	0
	Πολλές	14,1	0	0	30,0	0
	Αρκετές	6,1	0	0	0	0
	Λίγες	1,0	0	0	0	0
	Καθόλου	0	0	0	0	0
Β' FET: 21,464 p=0,019	Πάρα πολλές	78,9	64,0	50,0	62,5	0
	Πολλές	12,6	28,0	16,7	25,0	0
	Αρκετές	7,4	4,0	0	0	0
	Λίγες	1,1	4,0	16,7	0	0
	Καθόλου	0	0	16,7	12,5	0
Γ' FET: 24,694 p=0,007	Πάρα πολλές	64,1	60,0	100,0	72,7	0
	Πολλές	28,1	13,3	0	0	0
	Αρκετές	2,3	20,0	0	9,1	0
	Λίγες	4,7	3,3	0	18,2	0
	Καθόλου	0,8	3,3	0	0	0
Δ' FET: 10,745 p=0,659	Πάρα πολλές	74,4	76,5	50,0	88,9	0
	Πολλές	16,0	23,5	50,0	0	0
	Αρκετές	4,8	0	0	11,1	0
	Λίγες	3,2	0	0	0	0
	Καθόλου	1,6	0	0	0	0
Ε' FET: 4,526 p=0,743	Πάρα πολλές	80,0	75,0	0	100,0	0
	Πολλές	13,8	12,5	0	0	0
	Αρκετές	4,6	12,5	0	0	0
	Λίγες	0	0	0	0	0
	Καθόλου	1,5	0	0	0	0
ΣΤ'	Πάρα πολλές	82,3	75,0	100,0	100,0	0

FET: 15,147 p=0,831	Πολλές	12,9	25,0	0	0	0
	Αρκετές	1,6	0	0	0	0
	Λίγες	1,6	0	0	0	0
	Καθόλου	1,6	0	0	0	0

Στον πίνακα κατανομής σχετικών τοις εκατό που προηγήθηκε, όσον αφορά τη συσχέτιση των δυσκολιών στα μαθηματικά με προβλήματα στην Δυσαναγνωσία κατά τάξη, παρατηρούμε ότι:

**α)** Η πλειοψηφία των μαθητών της Α΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν Δυσαναγνωσία (78,8%), παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ το 14,1% παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά. Ακόμα, βλέπουμε ότι το 100% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά.

**β)** Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών της Β΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν Δυσαναγνωσία (78,9%) έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά. Ταυτόχρονα, παρατηρούμε ότι το 64% και το 28% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,019, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε αυτήν την ομάδα.

**γ)** Όσον αφορά τους μαθητές της Γ΄ τάξης το 64,1% και το 28,1% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ το 60% και το 13,3% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,007, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, σε αυτήν την ομάδα.

**δ)** Το 74,4% και 16% των μαθητών της Δ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ το 76,5% και το 23,5% των μαθητών της Δ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά.

**ε)** Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της Ε΄ τάξης (75%) των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ το 80% και το 13,8% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν ποτέ

προβλήματα Δυσαναγνωσίας έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά.

**στ)** Τέλος, το 82,3% και το 12,9% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ το 75% και το 25% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια Δυσαναγνωσία, έχουν πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στα μαθηματικά.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ**

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **8.1 Περίληψη**

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα μας, μετά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων και παρατηρούνται οι σχέσεις μεταξύ των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές γενικά στη σχολική τους επίδοση. Γίνεται παράλληλα προσπάθεια να διευκρινιστεί ο τρόπος με τον οποίο σχετίζονται οι Μαθησιακές Δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, με τις άλλες Διαταραχές Λόγου και πιο συγκεκριμένα πώς προβλήματα στην Προφορική Έκφραση ή προβλήματα στη γραπτή έκφραση μπορούν να μας δείξουν προβλήματα στη Φωνή, στην Άρθρωση ή στην ορθογραφία. Σημαντικά είναι επίσης τα συμπεράσματα που αφορούν στο πώς μεταβάλλονται τα προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών ως προς το φύλο, την ηλικία, τη σχολική τάξη και την εθνικότητα, δηλαδή το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον.

Οι Διαταραχές Λόγου, οι οποίες σχετίζονται με την επεξεργασία του γραπτού και προφορικού λόγου, αποτελούν ένα ιδιαίτερο επιστημονικό πεδίο ενασχόλησης, αλλά και μια μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, τους ειδικούς παιδαγωγούς, τους σχολικούς συμβούλους και τους γονείς, καθώς ένα από τα κυριότερα ερωτήματα της διεπιστημονικής ομάδας στο χώρο της εκπαίδευσης είναι γιατί κάποια παιδιά κατακτούν πολύ εύκολα τη λειτουργία του γραπτού/προφορικού Λόγου, ενώ άλλα αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες κατά τη διαδικασία των προαναφερθεισών παραμέτρων του Λόγου. Εκτός όμως του επιστημονικού ενδιαφέροντος που παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των διάφορων ερευνών, μεταξύ των οποίων και της παρούσας, σημαντικές είναι οι ψυχοσυναισθηματικές προεκτάσεις και οι ψυχοπαιδαγωγικές εφαρμογές σε πολλούς τομείς μαθησιακών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ασφαλώς, τα θέματα που άπτονται της ψυχοπαιδαγωγικής αξιολόγησης και αντιμετώπισης των μαθητών που εμφανίζουν Διαταραχή Λόγου δεν εξαντλούνται, ωστόσο, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε συνοπτικά μερικά από

τα συμπεράσματα και τις ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις που προκύπτουν από τα ευρήματα της δικής μας έρευνας.

## **8.2 Συμπεράσματα – συζήτηση**

### **8.2.1 Οι αλλοδαποί δίγλωσσοι μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στο Δημοτικό σχολείο, εμφανίζουν Διαταραχή Λόγου στον προφορικό (ομιλία) και γραπτό Λόγο.**

Βασικός σκοπός της μελέτης αυτής είναι η διερεύνηση των Διαταραχών Λόγου των μαθητών σχολικής ηλικίας 6-12 ετών στις επιμέρους διαστάσεις της προφορικής και γραπτής ικανότητας.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνάς μας από τη μελέτη ατομικών περιπτώσεων μαθητών με εμφάνιση Διαταραχής Λόγου φαίνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών (80% - 86% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, ενώ μικρότερο ποσοστό 60% - 70% των Ελλήνων μαθητών αλλοδαπών στη Γερμανία) παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες στον προφορικό και γραπτό λόγο ή μια ιδιαίτερα φτωχή επίδοση σε ότι αφορά την εκπαίδευση.

Ορισμένοι μαθητές ανήκουν στην ομάδα «υψηλού κινδύνου» (παιδιά σε επικινδυνότητα) για παγίωση παρόμοιων προβλημάτων και Διαταραχών, πιθανόν επειδή δε λαμβάνει χώρα καμία μέθοδος παρέμβασης στο πλαίσιο στο οποίο ζουν και μαθαίνουν (σχολείο, οικογένεια). Ο αποτελεσματικότερος τρόπος εντοπισμού αυτών των παιδιών από την προσχολική και πρωτοσχολική κιόλας ηλικία είναι η κατάλληλη αξιολόγηση και παιδαγωγική παρέμβαση στα πλαίσια της οργάνωσης ενός σύγχρονου σχολείου.

Το 83,9% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες δύο ομάδες είναι 81,5% και 61,9% για τους έλληνες στην Ελλάδα και τους έλληνες αλλοδαπούς στη Γερμανία αντίστοιχα. Ακόμα παρατηρούμε ότι το 27,3% των ελλήνων μαθητών αλλοδαπών στη Γερμανία παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στη γλώσσα, ενώ τα

αντίστοιχα ποσοστά είναι 11,7% και 8,2% για τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα και τους έλληνες στην Ελλάδα.

Οι διαφορές των τριών ομάδων είναι αρκετές. Ποσοστό 84,3% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους έλληνες μαθητές την δεύτερη ομάδα είναι 79,8% και για τους έλληνες μαθητές στη Γερμανία είναι 65,8%, καθώς οι πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση παρουσιάζουν θετική συνάφεια με την ομάδα των αλλοδαπών στην Ελλάδα. Παρατηρείται ότι το 25,5% των μαθητών της ομάδας ελλήνων μαθητών στη Γερμανία έχει πολλές δυσκολίες, ενώ τα ποσοστά των άλλων δύο ομάδων είναι εμφανώς πολύ μικρότερα και μάλιστα οι πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση παρουσιάζουν υψηλή συνάφεια με την ομάδα των ελλήνων αλλοδαπών μαθητών στη Γερμανία.

Το 60% περίπου των ελλήνων μαθητών στη Γερμανία παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην γραπτή έκφραση, ενώ στην πρώτη ομάδα αλλοδαποί μαθητές την Ελλάδα το αντίστοιχο ποσοστό είναι περίπου 85%. Επίσης, διαπιστώνεται ότι ποσοστό περίπου 10,7% των μαθητών της πρώτης ομάδας ελλήνων μαθητών στη Γερμανία παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες καθώς και το 27,6% των μαθητών της τρίτης ομάδας ελλήνων μαθητών στην Ελλάδα.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε στο έβδομο κεφάλαιο στο οποίο παρουσιάστηκαν αναλυτικά οι τρεις ομάδες, η ομάδα των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα παρουσιάζει τα πιο πολλά προβλήματα Διαταραχής Λόγου, σε αντίθεση με τους έλληνες μαθητές που ζουν στην Ελλάδα αλλά και στη Γερμανία.

Πιο συγκεκριμένα παρατηρήσαμε ότι σε κάθε Μαθησιακή Δυσκολία οι αλλοδαποί μαθητές στην Ελλάδα παρουσιάζουν κατά 4% περίπου περισσότερες δυσκολίες από τους έλληνες μαθητές στην Ελλάδα. Παρατηρείται ότι οι έλληνες αλλοδαποί μαθητές στη Γερμανία παρουσιάζουν πολύ λιγότερες δυσκολίες από τους αλλοδαπούς μαθητές στην Ελλάδα, με διαφορές από 10% έως 25% περίπου. Προκύπτει, ότι οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και πιο συγκεκριμένα στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο, εμφανίζουν Διαταραχή Λόγου στον προφορικό και το γραπτό Λόγο, στα πλαίσια της αναγνώρισης της ανάγκης για διαπολιτισμική αγωγή και ειδική παιδαγωγική αντιμετώπιση ως προς τις σχολικές δυσκολίες, που κυριαρχούν στη διδακτική διαδικασία του σχολείου.

Η Κοινωνιολογία είναι η επιστήμη που μελετά με συστηματικό και επιστημονικό τρόπο τις διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς των ατόμων στα πλαίσια των οργανωμένων κοινωνικών ομάδων.<sup>899</sup>

Κοινωνιολογικές θέσεις, οι οποίες προσπαθούν να ερμηνεύσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, δίνουν και διαφορετικές ερμηνείες στα διλήμματα της Παιδαγωγικής σχετικά με την εκπαιδευτική αντιμετώπιση της διαπολιτισμικότητας. Ο στόχος είναι η διατήρηση της διαφορετικότητας, η καλλιέργεια του πολιτισμικού πλουραλισμού και η ανάπτυξη σχέσεων αλληλοκατανόησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι θα πρέπει να ανιχνεύσουμε τις κοινωνιολογικές θεωρίες με βάση την προσφορά τους στον προς επίτευξη στόχο και τις θέσεις τους αναφορικά με αυτόν.

Η δομο-λειτουργική κοινωνιολογική θεώρηση, κατά τον T. Parsons<sup>900</sup>, μπορεί να συμβάλει στην εκπαιδευτική αντιμετώπιση της διαπολιτισμικότητας. Στο κέντρο της θεωρίας των φονξιοναλιστών τοποθετείται η κοινωνία ως συγκροτημένο «όλο» που έχει συγκεκριμένους κανόνες, αξίες και πρακτικές. Κατά τη θεώρηση του δομικού λειτουργισμού του Parsons, το «όλον», δηλαδή η κοινωνία, δεν είναι απλά το άθροισμα των μερών του αλλά κάτι περισσότερο από αυτά. Τα άτομα μαθαίνουν τους κανόνες και τις αξίες του κοινωνικού συστήματος μέσα από τη συμμετοχή τους στους θεσμούς και την τήρηση των κανονισμών που σχετίζονται με τη λειτουργία τους. Πρωταρχικός στόχος είναι η διατήρηση της συνοχής του συστήματος. Το άτομο, κατά την αντιπαράθεσή του με το σύστημα, πρέπει να προσαρμόζεται σε αυτό. Κατ' αυτό τον τρόπο, εξασφαλίζεται η επιζητούμενη αρμονία και σταθερότητα.<sup>901</sup>

Το άτομο οφείλει να συμβάλει στην αρμονική λειτουργία των δομών του συστήματος, αναλαμβάνοντας συγκεκριμένους ρόλους και αρμοδιότητες. Τότε, αμείβεται ηθικά και υλικά από την κοινωνία, η οποία αναγνωρίζει την προσφορά του ατόμου.<sup>902</sup> Η οποιαδήποτε δυσαρμονία ή απόκλιση από το «όλον» είναι δυνατόν να οδηγήσει στην αποσταθεροποίησή του και, επομένως, είναι μη επιθυμητή.

Υπάρχουν αρκετές κοινωνιολογικές θέσεις αναφορικά με την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών (παιδιά μειονοτήτων) στο Δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με τη θεωρία της πράξης του Max Weber<sup>903</sup>, στο κέντρο της διαδικασίας της

---

<sup>899</sup> Nobbs et al. (1979), σ. 1.

<sup>900</sup> Parsons (1976), σ. 197.

<sup>901</sup> Αυτόθι, σ. 117.

<sup>902</sup> Αυτόθι, σ. 126.

<sup>903</sup> Weber (1980).

επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, της διαδικασίας δηλαδή του πράττειν, βρίσκεται το άτομο. Το άτομο, κατά τη διαδικασία του πράττειν, είναι αυτόνομο και οι πράξεις του καθορίζονται αποκλειστικά από τα εσωτερικά κίνητρα και τους συλλογισμούς του. Τα κοινωνικά συστήματα δεν επηρεάζουν τη δράση του ατόμου και παίζουν ρόλο συνοδευτικό. Οι κοινωνικές πράξεις του ατόμου, σε σχέση με τα κίνητρα που τις προσδιορίζουν, διακρίνονται ως εξής: α) Οι στοχοπροσηλωμένες-ορθολογικές, δηλαδή, οι έλλογα σκόπιμες πράξεις, β) Οι αξιολογικές-ορθολογικές, δηλαδή, οι έλλογα αξιολογικές πράξεις, γ) Οι συναισθηματικές, δηλαδή, οι συγκινησιακές πράξεις και δ) Οι παραδοσιακές πράξεις.<sup>904</sup>

### **8.2.2 Οι Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο διαφοροποιούνται ως προς το γνωστικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου.**

α) Μαθητής που έχει πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο *Πάρα πολλές δυσκολίες* της μεταβλητής *κατανόηση κειμένου*, ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα *Πολλές δυσκολίες* και *Αρκετές* της ίδιας μεταβλητής.

β) Μαθητής που έχει πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα *Πάρα πολλές δυσκολίες*, ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο *Πολλές δυσκολίες* της μεταβλητής *κατανόηση κειμένου*.

γ) Μαθητής που έχει αρκετές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο *Αρκετές δυσκολίες* της μεταβλητής *κατανόηση κειμένου*, ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο *Πάρα πολλές δυσκολίες*.

δ) Μαθητής που έχει πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο *Πάρα πολλές δυσκολίες* της μεταβλητής *μαθηματικά*, ενώ έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα *Πολλές δυσκολίες* και *Αρκετές* της ίδιας μεταβλητής .

---

<sup>904</sup> Weber (1980), σ. 27.

ε) Μαθητής που έχει πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα επίπεδα *Πάρα πολλές δυσκολίες*, ενώ αντίθετα έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο *Πολλές της μεταβλητής μαθηματικά*.

στ) Μαθητής που έχει αρκετές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με το επίπεδο *Αρκετές δυσκολίες της μεταβλητής μαθηματικά*, ενώ παρουσιάζει στατιστική σημαντική αρνητική συνάφεια με το επίπεδο *Πάρα πολλές δυσκολίες*.

Μέσα από την παρούσα έρευνα καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η σχέση Διαταραχών Λόγου και σχολικής επίδοσης είναι ισχυρή. Η σημαντικότητα της σχέσης του προφορικού Λόγου με τη σχολική επίδοση αποδεικνύεται και από την έρευνα του National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development που μελέτησε την επίδραση του προφορικού Λόγου στην ανάγνωση κατά τη μετάβαση στο σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο προφορικός Λόγος, εκτενώς προσδιορισμένος, παίζει έναν άμεσο και έμμεσο ρόλο στην αναγνώριση των λέξεων και θέτει πολύ σημαντικές βάσεις για μια επιτυχημένη ανάγνωση και κατάκτηση μιας γλώσσας. Από την άλλη, η όχι τόσο στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ προφορικού Λόγου και σχολικής επίδοσης, έχει υποστηριχθεί από τους De Jong Van Deal and Leij (1999), οι οποίοι τόνισαν πως η σχέση των δύο αυτών ικανοτήτων αρχίζει να εξασθενεί μετά την τρίτη Δημοτικού.

Η ανάλυση των δεδομένων μας οδήγησε στον εντοπισμό μιας πολύ ισχυρής συσχέτισης μεταξύ του προφορικού και του γραπτού Λόγου, με εξαίρεση την ανάλυση λέξεων η οποία δεν παρουσιάζει συνάφεια με τις υπόλοιπες πτυχές του προφορικού Λόγου. Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με τα ευρήματα άλλων ερευνητών οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η φωνολογία είναι ο τομέας της γλώσσας, που αφορά την οργάνωση των γλωσσικών ήχων (Κατή, 2000).

Η συμπεριφορά των ανθρώπων απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα καθορίζεται, παγιώνεται και ελέγχεται από τα ίδια τα άτομα. Επιπλέον, αποτελεί μέρος της στρατηγικής που αυτά αναπτύσσουν απέναντι στους «διαφορετικούς». Η μη ενδεδειγμένη συμπεριφορά απέναντι στο διαφορετικό αποτελεί απλά και μόνο ένα ελάττωμα του ατόμου για το οποίο μπορεί να δεχθεί κάποια διορθωτική παραίνεση.

Ο G.H.Mead<sup>905</sup> ανέπτυξε την κοινωνιολογική θεώρηση της «συμβολικής διάδρασης». Το κύριο σημείο της θεωρίας της συμβολικής διάδρασης είναι η σχέση του «εγώ» με τους «άλλους» και το είδος της διάδρασης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα άτομα ενός κοινωνικού συστήματος. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία σχέσεων διάδρασης ανάμεσα στα άτομα είναι η ύπαρξη «κοινών συμβόλων», όπως η γλώσσα, οι χειρονομίες, η μίμηση κ.λπ.

Σύμφωνα με τις απόψεις του Parsons, τα άτομα των πολιτισμικά μειονοτικών ομάδων θεωρούνται ως φορείς αποσταθεροποίησης του κοινωνικού συστήματος, καθώς η διαφορετικότητά τους αποδιοργανώνει τις δομές του. Τα άτομα αυτά είτε θα πρέπει να τίθενται εκτός συστήματος, επειδή δεν μπορούν να επιτελέσουν συγκεκριμένους ρόλους που συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία του «όλου», είτε θα πρέπει να συμμορφώνονται με αυτό, επειδή η διαφορετικότητα μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ανατροπής του συστήματος.

Ο N. Luhmann<sup>906</sup>, με τη συστηματική κοινωνιολογική θεώρησή του, επεκτείνει τη θεωρία του δομικού λειτουργισμού του Parsons και αναφέρει στους στενούς δεσμούς που συνδέουν το άτομο με την κοινωνία, έτσι που να συνθέτουν ένα ενιαίο σύστημα. Η διαφορά ανάμεσα στη συστημική θεώρηση του Luhmann και τη δομο-λειτουργική θεώρηση του Parsons βρίσκεται στο ότι ο Luhmann δε θέτει ως κεντρικό ζήτημα την αρμονία και τη σταθερότητα του συστήματος αλλά την «αυτοανανέωση», την «αυτοκοινωνικοποίηση» και την «αυτοαναπαραγωγή» του.<sup>907</sup> Πράγμα που σημαίνει ότι η συμπεριφορά των ατόμων δεν εκλαμβάνεται ως de facto, ως προβλέψιμη, δηλαδή, και αναμενόμενη, ανάλογα με το ρόλο που καλείται να επιτελέσει ο καθένας. Αντίθετα, η συμπεριφορά των ατόμων ενός κοινωνικού συστήματος θεωρείται ως μη προβλέψιμη, καθώς το κάθε άτομο είναι μία διαφορετική οντότητα.

---

<sup>905</sup> Mead (1968).

<sup>906</sup> Luhmann (1982).

<sup>907</sup> Αυτόθι, σσ. 366-379.

### **8.2.3 Η Διαταραχή Λόγου που εμφανίζουν οι αλλοδαποί μαθητές σε σύγκριση με τους έλληνες μαθητές στο Δημοτικό σχολείο διαφοροποιείται με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά δηλαδή: φύλο, εθνικότητα, σχολική τάξη και το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον προέλευσής τους.**

Παρατηρείται ότι το 85% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που δεν παρουσιάζουν *Τραυλισμό*, έχουν *πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου* ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες 83% και 63,9%, για τους έλληνες στην Ελλάδα και τους έλληνες στη Γερμανία.

Επιπλέον διαπιστώνεται ότι το 100% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που παρουσιάζουν συχνά *Τραυλισμό* έχουν και *πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου*, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ομάδες είναι 0% για τους έλληνες στην Ελλάδα και 87,5% για τους έλληνες στη Γερμανία. Επίσης παρατηρείται ότι το 9,3% των ελλήνων μαθητών στην Ελλάδα και το 26,9% των ελλήνων μαθητών στη Γερμανία που δεν παρουσιάζουν *Τραυλισμό*, έχουν και *πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου*.

Προκύπτει, από τη στατιστική ανάλυση ότι το 77% των αγοριών που δεν παρουσιάζουν *Τραυλισμό* έχουν *πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση*, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα κορίτσια είναι 75,1%. Ακόμα το 50% των κοριτσιών που παρουσιάζουν σπάνια *Τραυλισμό* έχουν *πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση*, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα αγόρια είναι 64,1%.

α) Η πλειοψηφία των μαθητών της Α΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν *Τραυλισμό* (80,5%), παρουσιάζουν *πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου*, ενώ το 13,8% παρουσιάζει *πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου*. Ακόμα, βλέπουμε ότι το 100% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια *Τραυλισμό*, έχουν *πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου*.

β) Η πλειοψηφία των μαθητών της Β΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν *Τραυλισμό* (76,5%) έχουν *πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου*. Ταυτόχρονα, παρατηρούμε ότι το 72,7% και το 18,2% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια *Τραυλισμό*, έχουν *πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου*.



γ) Όσον αφορά τους μαθητές της Γ΄ τάξης το 68,2% και το 22,3% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν *Τραυλισμό*, έχουν *πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου*, ενώ το 46,7% και το 13,3% των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια *Τραυλισμό* έχουν *πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου*. Επειδή η κρίσιμη πιθανότητα  $p$  είναι 0,003, έχουμε συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων για επίπεδο σημαντικότητας 0,01, σε αυτήν την ομάδα.

δ) Το 82,6% και 11,6% των μαθητών της Δ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ *Τραυλισμό*, έχουν *πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου*, ενώ το 53,8% και το 30,8% των μαθητών της Δ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια *Τραυλισμό* έχουν *πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου*.

ε) Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της Ε΄ τάξης (100%) των μαθητών που παρουσιάζουν σπάνια *Τραυλισμό*, έχουν *πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου*, ενώ το 81,3% και το 16% των μαθητών που δεν παρουσιάζουν ποτέ προβλήματα τραυλισμού έχουν *πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου*.

στ) Τέλος, το 83,3% και το 12,1% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που δεν παρουσιάζουν ποτέ *Τραυλισμό*, έχουν *πάρα πολλές και πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου*, ενώ το 100% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που παρουσιάζουν σπάνια *Τραυλισμό*, έχουν *πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου*.

Από τη στατιστική ανάλυση που προηγήθηκε στο έβδομο κεφάλαιο, γίνεται αντιληπτό ότι αν ένας μαθητής παρουσιάζει μια Μαθησιακή Διαταραχή, τότε θα παρουσιάζει και κάποια άλλη Μαθησιακή Δυσκολία. Αυτό εξηγεί γιατί τα ποσοστά που παρουσιάζει κάθε ομάδα στις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πολύ κοντά μεταξύ τους. Για παράδειγμα κοντά στο 84% με 86% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα παρουσιάζουν Διαταραχές στην ανάγνωση κειμένου, στην κατανόηση κειμένου, στη γραπτή έκφραση, στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Αντίστοιχα γύρω στο 81% των ελλήνων μαθητών στην Ελλάδα παρουσιάζουν τις παραπάνω Μαθησιακές Δυσκολίες.

Παρόμοια είναι τα συμπεράσματα που βγάζουμε και για την κατανομή των Μαθησιακών Διαταραχών ανά φύλο. Πιο συγκεκριμένα το 76% με 79% των αγοριών παρουσιάζουν *πάρα πολλές Μαθησιακές Δυσκολίες*, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τα κορίτσια είναι γύρω στο 71% με 74%.

Αντίστοιχη συνάφεια υπάρχει μεταξύ των Μαθησιακών Δυσκολιών και της τάξης. Μάλιστα, όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε το 82% με 83% των

μαθητών της Α΄ τάξης παρουσιάζουν Μαθησιακές Διαταραχές (με εξαίρεση την Προφορική Έκφραση που είναι πιο χαμηλό το ποσοστό). Ομοίως, το 73% με 76% των μαθητών της Β΄, το 63% με 66% των μαθητών της Γ΄, το 75% με 80% των μαθητών της Δ΄, το 80% με 83% των μαθητών της Ε΄ και το 83% με το 85% των μαθητών της ΣΤ΄ παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στο φύλο, τη σχολική τάξη, την εθνικότητα των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο και τις σχολικές δυσκολίες (μαθησιακές και προσαρμογής). Από τη διαφορετικότητα των ατόμων-στοιχείων του κοινωνικού συνόλου, προκύπτουν ευκαιρίες για τον ετεροκαθορισμό και τον αυτοπροσδιορισμό τους. Η ενότητα του συστήματος επιτυγχάνεται μέσα από τα ίδια άτομα με την κοινωνικοποίηση και τη συνεχή ανανέωσή τους.<sup>908</sup>

Το άτομο εντάσσεται μέσα σε ένα σύστημα και αποκτά τη θέση του σε αυτό κατά τη γέννησή του αλλά και με τη δράση και αντίδρασή του σε σχέση με τα άλλα άτομα. Η δράση του ατόμου δεν πρέπει να ερμηνεύεται με βάση την ιστορία του αλλά με βάση την αντιπαράθεσή του με το περιβάλλον,<sup>909</sup> τις σχέσεις που αναπτύσσει με αυτό και τη διαρκή ανανέωσή του μέσα από αυτές τις σχέσεις. Επομένως, κάθε άτομο-υποκείμενο συμμετέχει στην αυτοανανέωση, την αυτοαναπαραγωγή και την αυτοποίηση του μέσα από την αντιπαράθεσή του με το περιβάλλον.<sup>910</sup>

Στη συστημική θεωρία του Luhmann, η διαφορετικότητα των ατόμων ή των ομάδων δεν αποτελεί στοιχείο αποδιοργάνωσης του συστήματος, αλλά θεωρείται ως φυσικό μέρος αυτού. Το άτομο που δρα σε διαπολιτισμικό περιβάλλον δεν απορρίπτεται από το σύστημα, αλλά αναγνωρίζεται ως ισότιμο και ισάξιο μέλος του «όλου» και η συμμετοχή του σε αυτό αναγνωρίζεται ως αναγκαία. Όταν χρειάζεται να μεταβληθεί η δράση κάποιων υποκειμένων ή να βελτιωθούν οι διαδράσεις μεταξύ των υποκειμένων, τότε θα πρέπει να αλλάξει το σύστημα, ώστε όλα τα μέλη του να γίνουν ικανά να συμβάλουν προς την κατεύθυνση της αυτορρύθμισης και αυτοβελτίωσής τους.

Κατά την κοινωνιολογική θεωρία της επικοινωνίας του Habermas, απ' την άλλη, το άτομο ανήκει σε περισσότερα από ένα συστήματα διάδρασης. Το ζητούμενο στην περίπτωση αυτή είναι μία επικοινωνία μεταξύ των ατόμων απαλλαγμένη από

---

<sup>908</sup> Luhmann (1988), σ. 175.

<sup>909</sup> Κάθε σύστημα έχει ένα περιβάλλον και το άτομο αντιπαράθεται με αυτό.

<sup>910</sup> Maturama – Valera (1987), σ. 56.

κυριαρχίες, όπου επικρατεί ο διάλογος, η αναγνώριση των επιθυμιών του καθενός και η αποδοχή της κάθε διαφορετικής έκφρασης. Η διαδικασία της επικοινωνίας δεν είναι υπόθεση αποκλειστικά των μεμονωμένων στοιχείων του «όλου», αλλά διαμορφώνεται σε σχέση με τους κανόνες του συστήματος και τις προσδοκίες από τη δράση των ατόμων.<sup>911</sup>

#### **8.2.4 Αναπτύσσεται συσχετισμός ανάμεσα στις Μαθησιακές Δυσκολίες και τις Διαταραχές Λόγου των μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο στα πλαίσια της παιδαγωγικής εργασίας.**

- Μαθητές που έχουν Διαταραχή στην Προφορική Έκφραση έχουν θετική συνάφεια πρώτα με τον *Τραυλισμό* ( $\gamma=0,26$ ) και σε μικρότερο βαθμό με τη *Ρινολαλία* ( $\gamma=0,181$ ), ενώ παρουσιάζουν αρνητική συνάφεια με τις *Συναισθηματικές Διαταραχές* ( $\gamma= -0,055$ ). Η τελευταία συνάφεια είναι στατιστικά σημαντική για επίπεδο σημαντικότητας 5%.
- Μαθητές που έχουν Διαταραχή στην ανάγνωση κειμένου έχουν θετική συνάφεια πρώτα με τον *Τραυλισμό* ( $\gamma=0,224$ ) και σε μικρότερο βαθμό με τη *Ρινολαλία* ( $\gamma=0,127$ ). Μαθητές που έχουν Διαταραχή στην κατανόηση κειμένου έχουν θετική συνάφεια με *Τραυλισμό* ( $\gamma=0,29$ ), *Άρθρωση* ( $\gamma=0,153$ ), *Ρινολαλία* ( $\gamma=0,087$ ), ενώ έχουν αρνητική συνάφεια με την *Απομόνωση* ( $\gamma= -0,117$ ), τις *Συναισθηματικές διαταραχές* ( $\gamma= -0,067$ ). Η δεύτερη θετική και η τελευταία αρνητική συνάφεια είναι στατιστικά σημαντικές για επίπεδο σημαντικότητας 5%.
- Μαθητές που έχουν Διαταραχή στη γραπτή έκφραση έχουν θετική συνάφεια με τον *Τραυλισμό* ( $\gamma=0,246$ ) και τη *Ρινολαλία* ( $\gamma=0,105$ ), ενώ έχουν αρνητική συνάφεια με την *Απομόνωση* ( $\gamma= -0,113$ ), τις *Συναισθηματικές διαταραχές* ( $\gamma= -0,05$ ). Η τελευταία αρνητική συνάφεια είναι στατιστικά σημαντική για επίπεδο σημαντικότητας 5%.
- Μαθητές που εμφανίζουν Διαταραχές Λόγου έχουν θετική συνάφεια με τον *Τραυλισμό* ( $\gamma=0,271$ ) και τη *Ρινολαλία* ( $\gamma=0,055$ ), ενώ έχουν αρνητική

---

<sup>911</sup> Habermas (1981), σ. 46.

συνάφεια με την *Απομόνωση* ( $\gamma = -0,113$ ), τις *Συναισθηματικές διαταραχές* ( $\gamma = -0,082$ ). Οι αρνητικές συνάφειες είναι στατιστικά σημαντικές για επίπεδο σημαντικότητας 5%.

- Μαθητές που έχουν Δυσκολίες στα μαθηματικά έχουν θετική συνάφεια με τον *Τραυλισμό* ( $\gamma = 0,214$ ) και τη *Ρινολαλία* ( $\gamma = 0,071$ ), ενώ έχουν αρνητική συνάφεια με τις *Συναισθηματικές διαταραχές* ( $\gamma = -0,029$ ).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι:

- Οι Διαταραχές Λόγου *Τραυλισμός* παρουσιάζει θετική συνάφεια με όλες τις *Μαθησιακές Δυσκολίες*, αλλά κυρίως με την *κατανόηση κειμένου*.
- Οι Διαταραχές στη συμπεριφορά όπως η *απομόνωση* και οι *συναισθηματικές Διαταραχές* όπως ο συχνός θυμός, παρουσιάζουν, όπου εμφανίζονται, να έχουν στατιστικά σημαντική συνάφεια με οποιαδήποτε από τις *Μαθησιακές Δυσκολίες*. συσχέτισης κάθε Μαθησιακής Δυσκολίας με τις Διαταραχές Λόγου, ανά εθνικότητα.

Στα πλαίσια της *συμπεριφοριστικής θεωρίας*<sup>912</sup>, στην παιδαγωγική διαδικασία η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της «ενίσχυσης». Με τη διαδικασία της «ενίσχυσης», πολλαπλασιάζεται η πιθανότητα για εμφάνιση της αναμενόμενης συμπεριφοράς. Μέσω της ίδιας διαδικασίας, όμως, συχνά τίθενται γενικευμένοι στόχοι μάθησης. Σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής ενδέχεται να μην έχει την ευκαιρία να βιώσει την επιβράβευση για την προσωπική προσπάθεια και την ατομική του επίδοση.

Ο Bloom αναφέρεται στον προσωπικό και διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης και κατάκτησης των μαθησιακών στόχων από τον μαθητή.<sup>913</sup> Ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός του Δημοτικού Σχολείου να μετατρέψει τα ανομοιογενή άτομα μιας ομάδας σ' ένα ομοιογενές σύνολο θεωρείται εξαρχής αποτυχημένη. Σε αντίθεση με αυτές τις παιδαγωγικές εργασίες, ο προσανατολισμός που βασίζεται στο γεγονός της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή και του διαφορετικού χρόνου, που αυτό χρειάζεται, για την κατάκτηση του κάθε στόχου αποτελεί εγγύηση για τη σχολική επιτυχία του μαθητή στη μάθηση.

Η *κοινωνική γνωστική ψυχολογική θεωρία μάθησης* του Bandura<sup>914</sup> αναφέρεται στην κατάκτηση της μάθησης μέσω της «παρατήρησης ενός μοντέλου ή προτύπου». Τα παιδιά, δηλαδή, υιοθετούν πρότυπες συμπεριφορές από άλλα άτομα

<sup>912</sup> Περισσότερα για τις θεωρίες της συμπεριφοράς και μάθησης βλέπε Δήμου (2002), σσ. 43 κ. ε.

<sup>913</sup> Bloom (1969), σσ. 93-119.

<sup>914</sup> Περισσότερα σχετικά με την κοινωνική μάθηση βλέπε Δήμου (2002), σσ. 86 κ. ε.

του περιβάλλοντός τους, οι οποίες βοηθούν στην απόκτηση δεξιοτήτων και επιτυχίας κατά τη μελλοντική κοινωνική τους δράση. Τα άτομα και οι συμπεριφορές που θα επιλεγούν ως πρότυπα από τα παιδιά δεν είναι δυνατόν να προβλεφθούν. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να τους προσφέρονται όσο το δυνατόν περισσότερα πρότυπα θετικής συμπεριφοράς και με όλους τους δυνατούς διαφορετικούς τρόπους. Οι μαθητές με την ικανότητα παρατήρησης, που διαθέτουν, αναλύουν, αξιολογούν και τελικά οικειοποιούνται τις προτεινόμενες συμπεριφορές.

Η ισότιμη συμμετοχή του αλλοδαπού παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων και το αίσθημα της επιτυχίας, το βοηθά να διαμορφώσει συγκεκριμένες αξιώσεις από τον εαυτό του και να θέτει υψηλούς στόχους για επιδόσεις. Αντίθετα, το συνεχές βίωμα της αποτυχίας περιορίζει την επιθυμία του μαθητή για μάθηση και ελαχιστοποιεί την ικανότητά του να θέτει στόχους για τον εαυτό του.<sup>915</sup>

Οι μαθητές με βιώματα αποτυχίας παρουσιάζουν, κατά συνέπεια, μειωμένη επιθυμία για μάθηση και έχουν ανάγκη από ένα περιβάλλον που θα τους στηρίξει ψυχοπαιδαγωγικά. Θα πρέπει, δηλαδή, να τίθεται ένα ρεαλιστικό πλαίσιο απαιτήσεων, στο οποίο θα λαμβάνονται υπόψη και θα αξιοποιούνται οι ατομικές δυνατότητες του κάθε μαθητή και θα προσφέρονται ευκαιρίες για επιτυχία.

### **8.2.5 Ο συσχετισμός των Μαθησιακών Διαταραχών των αλλοδαπών καθώς και των ελλήνων μαθητών διαφοροποιείται ως προς τη σχολική επίδοση, το φύλο, τη σχολική τάξη και την εθνικότητα των μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο.**

Από την ανάλυση του αρχείου των μαθητών μπορούν να διατυπωθούν τα εξής συμπεράσματα:

**A)** Υπάρχει μια γραμμική σχέση μεταξύ των παραγόντων: *Προφορική Έκφραση, ανάγνωση κειμένου, κατανόηση κειμένου, γραπτή έκφραση, γλώσσα, μαθηματικά και ιστορία*. Αυτό σημαίνει ότι, αν ένας μαθητής έχει, για παράδειγμα, πολλές δυσκολίες σε μία Μαθησιακή Δυσκολία σε ένα από τα παραπάνω, θα έχει,

---

<sup>915</sup> Herz (1982), σ. 37.

επίσης, πολλές δυσκολίες και σε μία οποιαδήποτε άλλη Μαθησιακή καθώς και σε όλες τις Διαταραχές Λόγου.

**B)** Το συμπέρασμα δε διαφοροποιείται ως προς τις τάξεις, την καταγωγή των μαθητών, την εθνικότητα ή και το φύλο.

Όπως παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, σχηματίσαμε δισδιάστατους πίνακες συνάφειας με όλους τους δυνατούς συνδυασμούς των Μαθησιακών Δυσκολιών με τις Διαταραχές Λόγου. Έτσι αν μία συγκεκριμένη Μαθησιακή Δυσκολία συσχετίζεται με περισσότερες από μία Διαταραχές του Λόγου αυτό που κάναμε ήταν να διατάσουμε, από τη μεγαλύτερη προς τη μικρότερη, τις τιμές του μέτρου  $\gamma$ .

Από τη στατιστική ανάλυση που προηγήθηκε μπορούμε με ασφάλεια να συνοψίσουμε και να αναλύσουμε τους βασικούς άξονες των αποτελεσμάτων μας, λαμβάνοντας υπόψη τις επιμέρους κατηγορίες στις οποίες ανήκουν.

Όπως προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση για τη συσχέτιση των Μαθησιακών Δυσκολιών παρατηρούμε ότι το 68% με 69% των μαθητών που παρουσιάζουν *πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση* παρουσιάζουν και *πάρα πολλές δυσκολίες* και στις άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες. Αντίστοιχα παρατηρούμε ότι το 73% με 75% των μαθητών παρουσιάζουν *πάρα πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου* και τα *πάρα πολλές δυσκολίες* στις υπόλοιπες Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ακόμα διαπιστώνουμε ότι το 73% με 75% των μαθητών έχουν όχι μόνο *πάρα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου* και ταυτόχρονα έχει και *πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση*, στη γλώσσα. Τέλος παρατηρούμε ότι περίπου το 74% των μαθητών παρουσιάζουν *πάρα πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση* και ταυτόχρονα παρουσιάζουν *πάρα πολλές δυσκολίες στη γλώσσα και στα μαθηματικά*.

Από τη στατιστική ανάλυση του συμπεραίνεται ότι οι δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση για τους αλλοδαπούς μαθητές στην Ελλάδα έχουν υψηλή συσχέτιση, δηλαδή παρουσιάζουν προβλήματα στην Άρθρωση, κάτι που ισχύει και για την ομάδα των ελλήνων στην Ελλάδα. Όσον αφορά την ομάδα των ελλήνων μαθητών στη Γερμανία, υψηλή συνάφεια παρουσιάζουν στην κατηγορία *Προφορική Έκφραση* με την τάση των μαθητών προς συμπεριφορές *απομόνωσης*.

Παρατηρείται ότι η *ανάγνωση κειμένου* παρουσιάζει υψηλά επίπεδα συνάφειας με τον *Τραυλισμό*, για την ομάδα των ελλήνων μαθητών στην Ελλάδα. Ενώ οι *δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου* παρουσιάζουν υψηλή συνάφεια και με τη

*Δυσαναγνωσία* και τη συμπεριφορά *απομόνωσης* για την ομάδα των ελλήνων μαθητών στη Γερμανία.

Επίσης προκύπτει ότι οι *δυσκολίες στην γραπτή έκφραση* έχουν υψηλή συνάφεια με τα *προβλήματα στη Φωνή* και με τις *συναισθηματικές Διαταραχές*, για την ομάδα των ελλήνων στη Γερμανία. Ενώ για την ομάδα των ελλήνων στην Ελλάδα υψηλή συνάφεια παρουσιάζει η *γραπτή έκφραση* με τον *Τραυλισμό*. Ανάλογα είναι τα συμπεράσματα που έχουμε από τους πίνακες.

Έκτος από τη συσχέτιση των Μαθησιακών Δυσκολιών με τις Διαταραχές Λόγου, ανά εθνικότητα, έχουμε και τη συσχέτιση ανά φύλο. Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι *δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση* έχουν υψηλά επίπεδα συσχέτισης με τον *Τραυλισμό* και τη *Ρινολαλία*, στα αγόρια, και με τον *Τραυλισμό* και τη *Δυσαναγνωσία* στα κορίτσια. Ενώ και οι *δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου* έχουν υψηλά επίπεδα συσχέτισης με τη *Ρινολαλία*, για τα αγόρια, και με τη *Δυσαναγνωσία* για τα κορίτσια.

Ακόμα παρατηρούμε ότι η *γραπτή έκφραση* έχει υψηλά επίπεδα συσχέτισης με την *Άρθρωση* και τον *Τραυλισμό*, για τα αγόρια. Ανάλογα είναι τα συμπεράσματα που έχουμε από τους πίνακες συσχέτισης κάθε Μαθησιακής Δυσκολίας με τις Διαταραχές Λόγου ανά φύλο.

Η σχολική επίδοση συνδέεται άμεσα με το γραπτό και προφορικό Λόγο και τα αποτελέσματα μας έδειξαν ότι παρουσιάζαν συσχέτιση μεταξύ τους. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται και από τον Κ. Πόρποδα σύμφωνα με τον οποίο στην περίπτωση του προφορικού Λόγου, η ανάγνωση και ο γραπτός Λόγος βασίζεται στην έμφυτη γλωσσική ικανότητα και γι' αυτό γίνεται φυσιολογικά, χωρίς δηλαδή το παιδί να έχει επίγνωση αυτής της διαδικασίας. Γι' αυτό και δεν έχει ανάγκη να διδαχθεί να αναγνωρίζει τη φωνολογική δομή των λέξεων που ακούει ή μιλά (Πόρποδας, 2002). Στο ίδιο συμπέρασμα, καταλήξαμε και για τη γενική ικανότητα με την ανάγνωση.

Ότι δεν υπάρχει, δηλαδή, δυνατή σχέση μεταξύ τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την άποψη της Siegel (1989), η οποία εξέτασε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και βρήκε ότι δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των «φτωχών» αναγνωστών με διαφορετικά επίπεδα δείκτη νοημοσύνης, σε μία ποικιλία αναγνωστικών, ορθογραφικών, γλωσσικών και μνημονικών έργων. Ο Torgesen από την άλλη, υποστηρίζει ότι ο χαμηλός Δ.Ν. είναι σχετικός, αλλά μη επαρκής παράγοντας που συμβάλλει στην εκδήλωση αναγνωστικών και Μαθησιακών Δυσκολιών.

Διαφοροποίηση επίσης υπάρχει και στις σχολικές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές ανάλογα με την τάξη. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές των Β΄ και Γ΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου παρουσιάζουν λιγότερες δυσκολίες, από τους μαθητές των άλλων τάξεων και ειδικότερα από τους μαθητές των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων. Μάλιστα όπως μπορούμε να δούμε το 67,2% και το 68,6% των μαθητών των Β΄ και Γ΄ παρουσιάζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους μαθητές των Ε΄ και ΣΤ΄ είναι 84,2% και 84,5%. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και στη γραπτή έκφραση όπου παρατηρούμε ότι το 75,4% και το 65,7% των μαθητών των Β΄ και Γ΄ τάξεων, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τις Ε΄ και ΣΤ΄ είναι 81,6% και 84,5%.

Από κάθε άλλο παράγοντα της ανάπτυξης, η γλωσσική ανάπτυξη αντανακλά την ανάπτυξη και την ωριμότητα του εγκεφάλου. Έρευνες έδειξαν πως τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις από ότι τα αγόρια σε λεκτικά και γλωσσολογικά έργα (Winitz, 1969; Maccoby and Jacklin, 1974; Halpern, 1986; McCormack and Knighton, 1996). Ακόμη, τα ευρήματα των Hyde και Linn (1988) έδειξαν ότι η μόνη σημαντική διαφορά ως προς το φύλο είναι η υψηλότερη ταχύτητα γλωσσικής ανάπτυξης των κοριτσιών στους 18 μήνες. Παράλληλα, οι Weindrich, Jennen-Steinmetz, Laucht and Schmidt (1998) βρήκαν ότι περισσότερα αγόρια από ότι κορίτσια παρουσιάζουν γλωσσικές Διαταραχές: βρήκαν στατιστικά σημαντικές φυλετικές διαφορές για Διαταραχές έκφρασης στα δύο χρόνια και για Διαταραχές Άρθρωσης στα τεσσεράμισι χρόνια. Αυτό το εύρημα δείχνει ότι τα αγόρια είναι βιολογικά περισσότερο τρωτά σε γλωσσικά προβλήματα από ότι τα κορίτσια. Τέλος, οι Wellman et al. (1931) βρήκαν ότι τρίχρονα και τετράχρονα κορίτσια τα καταφέρνουν καλύτερα με την Άρθρωση συμφώνων από ότι τα αγόρια της ίδιας ηλικίας. Επιπλέον, ο προσδιορισμός της σχολικής επίδοσης γραπτού – προφορικού Λόγου σε σχέση με τη διγλωσσική καταγωγή υποστηρίζει ότι:

Οι δίγλωσσοι μαθητές με Διαταραχή Λόγου εφαρμόζουν αναποτελεσματικές στρατηγικές ελέγχου κατά την επεξεργασία γραπτού υλικού, σε σχέση με τους μονόγλωσσους αναγνώστες (Marx, 1985; Warnke, 1990).

- Οι μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα στη μάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής, μπορεί να είναι αγόρια και κορίτσια επαναλαμβάνουν σωστά τετρασύλλαβες ψευδολέξεις εμφανώς δυσκολότερα απ' ότι οι καλοί αναγνώστες (Brady, Shankweiler & Mann, 1983; Brady, Poggie, Rapala, 1989).



- Οι μαθητές με Διαταραχές Λόγου αντιμετωπίζουν πρόβλημα στη σχολική επίδοση συγκράτηση των λεκτικά κωδικοποιημένων πληροφοριών, σε σχέση με τους καλούς αναγνώστες (Katz, Shankweiler & Liberman, 1981).
- Στους μαθητές με Διαταραχές Λόγου παρουσιάζεται πολύ πιο περιορισμένη η ικανότητα αποθήκευσης φωνολογικού υλικού, σε σχέση με τους καλούς αναγνώστες (Liberman κ.ά., 1977; Mann κ.ά., 1980; Mann & Liberman, 1984).

Όταν κατά τη διαδικασία ονοματοθεσίας αντικειμένων εισάγονται περισπαστικά στοιχεία, οι μαθητές με Μαθησιακές Διαταραχές φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο αρνητικά, σε σύγκριση με τους καλούς αναγνώστες (Santostefano, 1978). Ανάλογα είναι τα συμπεράσματα που έχουμε από τους πίνακες. Εκτός από τη συσχέτιση των Μαθησιακών Δυσκολιών με τις Διαταραχές Λόγου, ανά εθνικότητα, έχουμε και τη συσχέτιση ανά φύλο. Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι *δυσκολίες στην Προφορική Έκφραση* έχουν υψηλά επίπεδα συσχέτισης με τον *Τραυλισμό* και τη *Ρινολαλία*, στα αγόρια, και με τον *Τραυλισμό* και τη *Δυσαναγνωσία* στα κορίτσια. Ενώ και οι *δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου* έχουν υψηλά επίπεδα συσχέτισης με τη *Ρινολαλία*, για τα αγόρια, και με τη *Δυσαναγνωσία* για τα κορίτσια.

Ακόμα παρατηρούμε ότι η *γραπτή έκφραση* έχει υψηλά επίπεδα συσχέτισης με την *Άρθρωση* και τον *Τραυλισμό*, για τα αγόρια. Ανάλογα είναι τα συμπεράσματα που έχουμε από τους πίνακες συσχέτισης κάθε Μαθησιακής Δυσκολίας με τις Διαταραχές Λόγου ανά φύλο.

Όπως προαναφέρθηκε, τα προγνωστικά κριτήρια της μελλοντικής επίδοσης στο γραπτό Λόγο και κατ' επέκταση οι ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίες συνδέονται με αυτή τη διαδικασία, αποτελούν μια ευρεία κατηγορία στην οποία εμπλέκονται τόσο ενδογενείς όσο και εξωγενείς παράγοντες. Έτσι, οι υποθέσεις που διατυπώσαμε απηχούσαν τις μέχρι σήμερα διατυπωθείσες θεωρητικές απόψεις και τους βασικούς σκοπούς της έρευνάς μας.

Σύμφωνα με τους πίνακες που αφορούν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική αγωγή διαπιστώσαμε ότι διαφοροποιούνται ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας, την επιμόρφωση, και την κατοχή ξένης γλώσσας.

Πιο συγκεκριμένα διαπιστώσαμε ότι μόλις το 19,4% έχει επιμόρφωση σε Π.Ε.Κ., ενώ το 11,4% έχει επιμορφωθεί σε Διδασκαλείο. Ακόμα διαπιστώσαμε ότι το 1,8% και μόλις το 0,1% έχουν Master ή διδακτορικό αντίστοιχα. Τέλος

σημαντικό είναι ότι το 91,2% των εκπαιδευτικών δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια για αλλοδαπούς.

Σε πολλές χώρες, όπως η Μεγάλη Βρετανία και η Γερμανία, εφαρμόζεται η διαδικασία της γενικής αξιολόγησης που έχει στόχο τον εντοπισμό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (screening – Früherfassung). Η διαδικασία αυτή αρχίζει από την προσχολική ηλικία, όπου χορηγούνται ειδικά σταθμισμένα τεστ για τον εντοπισμό πιθανών δυσκολιών και ελλείψεων του παιδιού στην ανάγνωση – προφορικό λόγο, την ορθογραφία και τα μαθηματικά (Marx, 1989; Fawcett et al., 2001; Singleton, 1997). Πρόσφατα στη Μεγάλη Βρετανία, επιχειρήθηκε η δημιουργία συγκεκριμένων δοκιμασιών ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών οι μαθητές σχολικής ηλικίας (Fawcett & Nicolson, 2001). Επομένως, αν η διαδικασία της ανίχνευσης χρησιμοποιηθεί σε κατάλληλα πλαίσια και σύμφωνα με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, μπορεί να αποβεί αρκετά χρήσιμη και να βοηθήσει στην πρόβλεψη και στην έγκαιρη αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Dockrell & McShane, 1993).

Οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ της μελέτης μας και των προαναφερθεισών ερευνών είναι οι εξής:

**Πρώτο**, το δείγμα μας συγκροτήθηκε από μαθητές σχολικής ηλικίας (6-12 ετών) της Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄, και ΣΤ΄ του Δημοτικού σχολείου.

**Δεύτερο**, η γνωστική αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιήθηκε με βάση τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και δυνατότητες κάθε τάξης για κάθε μαθητή.

**Τρίτο**, ο έλεγχος Διαταραχών Λόγου διαγνώστηκε με αντίστοιχα τεστ. Αθηνά και ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοθεραπευτών Ελλάδας).

**Τέταρτο**, με βάση τους πιο πρόσφατους λειτουργικούς ορισμούς των Διαταραχών Λόγου, υιοθετήθηκε η λογική της στατιστικής αποκοπής για την ταξινόμηση των μαθητών με εμφάνιση Διαταραχών Λόγου (δηλαδή απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο μαθητής να είναι αλλοδαπός μαθητής, να έχει δίγλωσση κοινωνική ζωή και να φοιτά στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο).

#### **Προκύπτει επίσης από την έρευνά μας ότι:**

**1.** Η ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται να ενισχύει την υπόθεση ότι παρουσιάζουν σημαντικά διαφοροποιητική ισχύ, ιδιαίτερα μάλιστα όσον αφορά την σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

2. Διαπιστώσαμε ότι μαθητές με κάποια αδυναμία που δεν έχουν μάθει ανάγνωση αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες, όταν καλούνται να επισημάνουν και να χειριστούν τη φωνημική δομή των λέξεων χωρίς τη βοήθεια εικόνας ή άλλου εποπτικού μέσου.

3. Εξαιτίας της πολύπλοκης φύσης των ικανοτήτων των μαθητών σχολικής ηλικίας στους επιμέρους τομείς, απαιτείται η πολυδιάστατη (ως προς το είδος της γνωστικής επεξεργασίας που απαιτείται) και η πολυεπίπεδη (ως προς το μέγεθος και το είδος της εξεταζόμενης φωνολογικής μονάδας) αξιολόγησή τους, δίνοντας έμφαση στα κριτήρια που συνεισφέρουν περισσότερο στη διαφορική διάγνωση.

4. Επαληθεύτηκε η υπόθεσή μας, ότι οι Διαταραχές Λόγου αλλοδαπών μαθητών ως προς τη γλωσσική συμπεριφορά επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών.

5. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στη διαπίστωση ότι οι μαθητές με τάση εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στα τεστ ανάγνωσης, συμπλήρωσης λέξεων και ταχείας ονοματοθεσίας εικόνων. Αυτό ερμηνεύθηκε ως ένδειξη ότι το έλλειμμα στον τομέα του προφορικού και γραπτού Λόγου αποτελεί τον πυρήνα του φαινομένου των Διαταραχών του Λόγου

6. Η καθοριστική επίδραση της δεύτερης γλώσσας στη γλωσσική ανάπτυξη, εντούτοις από τα δικά μας ευρήματα προέκυψε ότι το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας αποτελεί εγγύηση για υψηλού επιπέδου σχολικές επιδόσεις. Αυτό αποδεικνύεται από τις περιπτώσεις των Ελλήνων μαθητών του δείγματός μας με Διαταραχές στο Λόγο κατά τις οποίες το ικανοποιητικό επίπεδο της μητρικής γλώσσας προσδίδει καλύτερη σχολική επίδοση.

7. Η επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση και ορθογραφημένη γραφή της ελληνικής γλώσσας συνδέεται σημαντικά με το επίπεδο της επίδοσης στους τομείς της φωνολογικής, συντακτικής και σημασιολογικής επίγνωσης που απαιτείται να έχουν οι μαθητές κατά το στάδιο της σχολικής αξιολόγησης. Οι διαπιστώσεις αυτές επαλήθευσαν την υπόθεσή μας και ήταν σύμφωνες με τα αποτελέσματα συναφών ερευνών, ότι δηλαδή, οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν περισσότερες Μαθησιακές Διαταραχές.

Οι αλλοδαποί μαθητές, λοιπόν, ζουν μεταξύ δύο κόσμων με διαφορετικούς προσανατολισμούς, των οποίων οι κοινωνικοί κανόνες και οι αξίες βρίσκονται πολλές φορές σε αντίθεση. Οι αντιφατικές επιδράσεις που δέχονται τα παιδιά από αυτούς

τους δύο κοινωνικούς-πολιτισμικούς «κόσμους» τα οδηγούν πολλές φορές στους εξής τρόπους συμπεριφοράς:

**α)** Αποσύρονται στην οικογένεια και στη μειονότητά τους και απομονώνονται από τη γερμανική ή ελληνική κοινωνία απέναντι στην οποία είναι αρνητικά διατεθειμένα.

**β)** Προσανατολίζονται λ.χ. στη γερμανική ή την ελληνική κοινωνία, εσωτερικεύουν τις αξίες της, τα ήθη και τα έθιμά της, τον τρόπο ζωής και συμπεριφοράς της και αποξενώνονται σταδιακά από την οικογένεια και τον πολιτισμό τους.

**γ)** Ζουν σε μια περιθωριακή κατάσταση, δηλαδή, δεν αποφασίζουν ούτε υπέρ, ούτε κατά κάποιου συστήματος.

**δ)** Μια τέταρτη περίπτωση, η ιδανική, είναι εκείνη, κατά την οποία οι αλλοδαποί μαθητές ταυτίζουν τον εαυτό τους και με τα δυο κοινωνικά-πολιτισμικά συστήματα, συνθέτουν τους δύο πολιτισμούς σ' ένα ενιαίο σύνολο και αποκτούν μια «διπολιτισμική ταυτότητα».

### 8.3 Η ψυχοπαιδαγωγική διάσταση των ερευνητικών διαπιστώσεων

Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των αλλοδαπών μαθητών κατά τη φοίτησή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών υποδοχής,<sup>916</sup> προτείνονται μοντέλα εκπαίδευσής τους και είναι τα εξής: *το διαπολιτισμικό*, όπου κάνει αναφορά στις εκπαιδευτικές εκείνες διαδικασίες οι οποίες αναφέρονται στη δυνατότητα ανάπτυξης διαλεκτικών σχέσεων, διαδικασιών αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης καθώς και συνεργασίας ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών.<sup>917</sup> Επομένως, η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί την εναλλακτική πρόταση της Παιδαγωγικής Επιστήμης που επικρατεί στις σύγχρονες πολυεθνικές κοινωνίες, και στοχεύει:<sup>918</sup>

- Στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, δηλαδή, της κατανόησης των προβλημάτων των αλλοδαπών μαθητών, παίρνοντας τη θέση του «άλλου».

<sup>916</sup> Reich (1994), σσ. 9 κ. ε.

<sup>917</sup> Auernheimer (1990), σσ. 1 κ. ε.

<sup>918</sup> Essinger – Ucar (1984), σ. 4· Essinger (1988), σσ. 58 κ. ε.

Αναφέρεται στην ερμηνεία του διαφορετικού τρόπου σκέψης και την ποικιλομορφία που παρατηρείται στους τρόπους διαβίωσης.

Επομένως, πρωταρχικό έργο της αγωγής με διαπολιτισμικό προσανατολισμό είναι να κάνει τα άτομα ικανά: α) να ανακαλύπτουν τις διαφορές και ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσα στους διαφορετικούς ανθρώπους, αλλά και το βαθμό αλληλεξάρτησής τους και β) να αποκτήσουν μία ακριβή εικόνα του κόσμου που τους περιβάλλει, όπως και του εαυτού τους, ώστε να γίνουν ικανά να αποδέχονται τις διαφορετικές απόψεις των. Καλλιεργεί το κριτικό πνεύμα ώστε να παρεμποδιστεί κάθε δογματική αντίληψη των πραγμάτων.

- *Στην καλλιέργεια της αλληλεγγύης ανάμεσα στις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, όπου αναπτύσσεται η συλλογική συνείδηση και ευθύνη, καθώς η κάθε κοινωνική ομάδα υπερβαίνει τα όρια που θέτει το αίσθημα του «ανήκειν» σε συγκεκριμένες εθνοπολιτισμικές ομάδες.*
- *Στην καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα.*

Κατά την Κανακίδου, τόσο με τα αναλυτικά προγράμματα όσο και με τις παιδαγωγικές πρακτικές που στοχεύουν στην προαγωγή της διαπολιτισμικότητας, θα πρέπει να επιδιώκεται:<sup>919</sup>

- α) Η αναγνώριση, η αξιοποίηση και ο σεβασμός του περιβάλλοντος ζωής και μάθησης, καθώς και του επιπέδου μάθησης του κάθε μαθητή ατομικά.
- β) Η αναγνώριση του συναισθηματικού κεφαλαίου του κάθε παιδιού και η διευκόλυνση της ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των μαθητών.
- γ) Η διευκόλυνση της επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές, καθώς και ανάμεσα στο μαθητή και το περιβάλλον του.
- δ) Η αναβάθμιση των πολιτισμών και των γλωσσών των πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών και η καταπολέμηση κάθε είδους ρατσισμού μέσα από την προβολή των διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσολογικών στοιχείων, ως ισάξια με αυτά της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας.
- ε) Η καλλιέργεια της ανθρώπινης ευαισθησίας αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.
- στ) Η αξιοποίηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας των μαθητών και η αποφυγή διακρίσεων με την εφαρμογή ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων.

---

<sup>919</sup> Κανακίδου – Παπαγιάννη (1998), σ. 46.

Στον τομέα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής δεν παρατηρείται ταύτιση στις απόψεις των ειδικών σε ό,τι αφορά «την αποστολή, τη στοχοθεσία και την οριοθέτησή» της.<sup>920</sup>

Η θεωρία του πολιτισμικού σχετικισμού υποστηρίζει την ανάδειξη των κοινών στοιχείων που συνδέουν τους πολιτισμούς μεταξύ τους.<sup>921</sup> Οι πολιτισμοί πρέπει να θεωρούνται ως ισάξιοι, καθώς δεν υπάρχει κάποιο αξιολογικό αντικειμενικό κριτήριο που να μην είναι επηρεασμένο από τις αρχές κάποιου συγκεκριμένου πολιτισμού, οπότε τίθεται σε αμφισβήτηση η αντιπροσωπευτικότητά του για τους άλλους πολιτισμούς.<sup>922</sup>

Στόχος, της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η διατήρηση του διαφορετικού και η εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία εκείνη που οδηγεί στη μετεξέλιξη του ίδιου του πολιτισμού.<sup>923</sup>

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι όποιες διαφορές ανάμεσα στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες δεν είναι κατ' ανάγκη, και δεν πρέπει να είναι, πολιτισμικές.<sup>924</sup> Η αγωγή, δηλαδή, δεν πρέπει να στοχεύει αποκλειστικά στη συνειδητοποίηση, τη διατήρηση και την ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας.

Το Δημοτικό σχολείο χρειάζεται να εργαστεί προς την κατεύθυνση της υπέρβασης των πολιτισμικών στερεοτύπων και της απομυθοποίησης του μονοδιάστατου πολιτισμού της κάθε κοινωνικής ομάδας.<sup>925</sup> Σύμφωνα με διάφορες παιδαγωγικές απόψεις, οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της κάθε ομάδας δεν πρέπει να υπερτονίζονται, οπότε και το νηπιαγωγείο δε θα πρέπει να τις διατηρεί πάσει θυσία.<sup>926</sup>

Ειδικότερα, ο Ruhloff θεωρεί ότι μία αγωγή που παρουσιάζει υπερβολική ευαισθησία απέναντι στο πολιτισμικό υπόβαθρο της κάθε κοινωνικής ομάδας, μόνο ζημιά μπορεί να προκαλέσει.<sup>927</sup> Κατά τον Radtke, το Σχολείο είναι υποχρεωμένο να προωθεί την κοινωνικοποίηση και όχι τον επιμερισμό και την κατάτμηση των κοινωνικών ομάδων.<sup>928</sup>

---

<sup>920</sup> Sayler (1991), σ. 22.

<sup>921</sup> Nieke (1995), σ. 42.

<sup>922</sup> Αυτόθι, σ. 9.

<sup>923</sup> Levi-Strauss, Cl., *Traurige Tropen*, Frankfurt a M., σ. 338.

<sup>924</sup> Auernheimer (1995), σ. 126.

<sup>925</sup> Borelli (1986), σσ. 8-36.

<sup>926</sup> Dickopp, K. H., «Begründung und Ziele einer Interkulturellen Erziehung, Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik». Στο ίδιο, σ. 42.

<sup>927</sup> Ruhloff, J., «Auslaendersozialisation oder kulturueberschreitende Bildung». Στο ίδιο, σ. 190.

<sup>928</sup> Radtke (1987), σσ. 50-56.

Η διαπολιτισμική αγωγή αναλαμβάνει το έργο της κατανόησης της κατάστασης των μειονοτικών παιδιών σαν να επρόκειτο για παιδιά που προέρχονται από εντελώς άγνωστους και διαφορετικούς κόσμους. Αυτό υπηρετεί την ετικετοποίηση στο παιδαγωγικό «πράττειν», με αποτέλεσμα η διαπολιτισμική αγωγή να συμβάλλει στην κατασκευή των μειονοτήτων.<sup>929</sup>

Οι πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των εθνικών ομάδων, κατά τον Steiner-Khamsi, δομούνται κοινωνικά και υπηρετούν την κατασκευή της ταυτότητας των αυτόχθονων, με το να μπορούν να διαφοροποιούνται από τους άλλους.<sup>930</sup> Η έννοια του «έθνους» και του «πολιτισμού» καταλήγει, κατά τον Hinz, το άλλοθι για τη νομιμοποίηση του γενετικού ελλείμματος.<sup>931</sup>

Σε πολλές περιπτώσεις η διαπολιτισμική αγωγή «παραγνωρίζει» το γεγονός ότι τα κοινωνικά δομημένα προβλήματα και οι αδυναμίες των μειονοτήτων δεν μπορεί να αντιμετωπίζονται αποκλειστικά και μόνο παιδαγωγικά.<sup>932</sup> Ακόμη και τα πλέον σύγχρονα προγράμματα διαπολιτισμικής διαιωνίζουν την κοινωνική ανισότητα<sup>933</sup> σε μία ποικιλόμορφη αντιμετώπιση αυτής.

Τόσο στη θεωρία του οικουμενισμού όσο και στη θεωρία του σχετικισμού, κατά την Pregel, η έννοια πολιτισμός προσεγγίζεται αποσπασματικά και από τις δύο περιοχές. Πρώτον, δε λαμβάνεται υπόψη η άνιση κατανομή των σχέσεων εξουσίας στο εσωτερικό των πολιτισμών και, δεύτερον, οι πολιτισμοί αντιμετωπίζονται είτε ως κλειστά συστήματα αξιών («σχετικισμός») είτε ως συστήματα που βρίσκονται σε συνεχή εξέλιξη («οικουμενισμός»).

Ένα σημαντικό ζήτημα που αφορά την αξιολόγηση του επιπέδου μάθησης και των Διαταραχών της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής είναι αυτό της διάκρισης των αιτίων και της εφαρμογής των κατάλληλων για την περίπτωση εργαλείων ή κριτηρίων αξιολόγησης. Η απροσδόκητη αποτυχία του μαθητή στο γραπτό Λόγο συνεπάγεται προβλήματα εκπαιδευτικά, ψυχολογικά και κοινωνικά, τα οποία επηρεάζουν κάθε πλευρά της προσωπικότητας του μαθητή (Κολιάδης, 1991).

Σκοπός της παρούσας έρευνας δεν είναι μόνο η παρουσία μαθητών με Διαταραχές Λόγου αλλά και οι ψυχοπαιδαγωγικές προεκτάσεις που μπορεί να έχουν τα αποτελέσματα της σχέσης των δίγλωσσων αλλοδαπών μαθητών στη μάθηση και

---

<sup>929</sup> Hamburger (1990), σσ. 311 κ. ε.

<sup>930</sup> Steiner-Khamsi (1992), σ. 3.

<sup>931</sup> Hinz (1993), σ. 277.

<sup>932</sup> Griese (1984), σσ. 43 κ. ε.

<sup>933</sup> Czock (1999), σ. 105.

τη σχολική επίδοση για την αντιμετώπιση των καθημερινών αναγκών του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση της μαθησιακής εργασίας που συντελείται στη σχολική τάξη. Είναι γνωστό ότι η ετοιμότητα των παραγόντων της αγωγής προϋποθέτει όχι μόνο τη γνώση του αντικειμένου που πρόκειται να διδάξει, αλλά και τις δυνατότητες γνώσης των υποκειμένων της μάθησης (Παρασκευόπουλος, 1985). Κατά συνέπεια, οι ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις που κάνουμε για την αντιμετώπιση των Διαταραχών Λόγου και Μαθησιακών Δυσκολιών στη σχολική τάξη, και η οποία στηρίζεται στα τελευταία επιστημονικά συμπεράσματα, υπόκεινται στους περιορισμούς που συνδέονται με την πλήρη γνώση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του μαθητή, δηλαδή με τη διαδικασία που θα μας επιτρέψει να διακρίνουμε τη φύση μιας παθολογικής κατάστασης από μια άλλη κανονική κατάσταση (Μπεζεβέγκης, 2000). Με αυτό το σκεπτικό, στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε ορισμένες εκπαιδευτικές εφαρμογές με ψυχοπαιδαγωγική αξία, οι οποίες προκύπτουν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και συμβάλλουν στη βελτίωση της αξιολόγησης των παραμέτρων σχολικής επίδοσης κατά τη διάρκεια της καθημερινής μαθησιακής δραστηριότητας στη σχολική τάξη. Τα χαρακτηριστικά και οι στόχοι των εν λόγω προτάσεων είναι τα εξής:

- 1. Αξιολόγηση των Διαταραχών Λόγου:** Η πρώτη, και ίσως χρησιμότερη, αξιολόγηση, που θα μπορούσε να κάνει ο εκπαιδευτικός του Δημοτικού Σχολείου για την ανίχνευση του επιπέδου των ενδογενών παραγόντων που συνδέονται με τις δεξιότητες του γραπτού και προφορικού Λόγου θα ήταν η αξιολόγηση όλων των γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών. Αν αυτό συνδυαστεί και με καθολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αναμφίβολα θα συνιστούσε σημαντική συμβολή στην προσπάθεια του σχολείου να εντοπίσει και αναγνωρίσει πιθανά προβλήματα που σχετίζονται με την μετέπειτα μάθηση στις γλωσσικές επιδόσεις των μαθητών.
- 2. Παρεμβατική εξάσκηση:** Λόγω και των διαπιστώσεων της παρούσας έρευνας για τη φύση και τις γνωστικές δυνατότητες των μαθητών σχολικής ηλικίας στον τομέα της Διαταραχής Λόγου, οι δραστηριότητες εξάσκησής τους θα πρέπει να αρχίζουν προοδευτικά από τη συνειδητοποίηση της συλλαβικής προς τη φωνημική δομή του προφορικού Λόγου. Η ανωτέρω εξάσκηση των μεταφωνολογικών ικανοτήτων θεωρείται πρωταρχικής σημασίας για όλα τα παιδιά που πρόκειται να αρχίσουν να μαθαίνουν να διαβάζουν και είναι απαραίτητη για τους μαθητές που εμφανίζουν Διαταραχές Λόγου. Ο ακριβής



προσδιορισμός της φύσης και του βαθμού των δυσκολιών στη μάθηση του γραπτού Λόγου θα βοηθήσει στο σχεδιασμό και τη συγκρότηση ενός ειδικού προγράμματος παρεμβατικής εξάσκησης και του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ανωτέρω Διαταραχών.

- 3. Αναλυτικό Πρόγραμμα και αντιμετώπιση των Διαταραχών Λόγου:** Στην περίπτωση των μαθητών που, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει ότι παρουσιάζουν Διαταραχές Λόγου, δεν προβλέπεται από το αναλυτικό Πρόγραμμα του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου κάποιας μορφής ενισχυτική διδασκαλία με τη συνδρομή ειδικού εκπαιδευτικού υλικού για την αρωγή των εκπαιδευτικών στο έργο της αντιμετώπισης των Διαταραχών που συνδέονται με την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Διαταραχών. Έχοντας υπόψη τα δεδομένα ελληνικών και διεθνών ερευνών, υποδηλώνεται η αναγκαιότητα για τον εμπλουτισμό των ανωτέρω προγραμμάτων με αξιολογημένες δραστηριότητες παρεμβατικής εξάσκησης στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Οποιαδήποτε διαδικασία αξιολόγησης Διαταραχών Λόγου και παρεμβατικής ενισχυτικής αγωγής που ακολουθεί την παραπάνω διαδικασία, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και να γίνεται με γνώμονα τις γνωστικές δεξιότητες και αδυναμίες του μαθητή στο αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκεται. Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι τα αποτελέσματα οποιαδήποτε μορφής αξιολόγησης θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με τη δέουσα επιστημονική επιφύλαξη και να εκλαμβάνονται ως αφορμή για τη στήριξη των μαθητών με ειδικές αδυναμίες, διότι καμία διαγνωστική διαδικασία δεν θα πρέπει να επιχειρείται και δεν έχει πρακτική χρησιμότητα εάν δε συνδυάζεται από κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης. Για το λόγο αυτό, η οποιαδήποτε παρεμβατική αγωγή στην περίπτωση είναι αποδοτικότερη, όταν συνδέεται θεωρητικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του βαθμού και της φύσης της εν λόγω συμπεριφοράς και όταν είναι διαχρονικά αξιολογημένα για την αποτελεσματικότητά της σε παιδιά της ίδιας σχολικής βαθμίδας. Επειδή ο ρόλος του σχολείου και όλων των παραγόντων, που με οποιοδήποτε τρόπο συμμετέχουν στην εκπαίδευση των μαθητών είναι να βοηθούν τους μαθητές να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους και να αντιμετωπίζουν τις αδυναμίες τους διευκολύνοντας τον κάθε μαθητή να μαθαίνει καλύτερα, πιστεύουμε ότι η παρούσα έρευνα επεκτείνει τα συμπεράσματα άλλων ερευνών για τη Διαταραχή Λόγου των μαθητών στην ελληνική γλώσσα.

Σύμφωνα και με τους πίνακες που προηγήθηκαν, στους οποίους παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπιστώσαμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την «ειδική» εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών και με την ενίσχυση γενικότερα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τη διδασκαλία σε δίγλωσσο πρόγραμμα(99,1%), αλλά και στη φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών σε σχολεία διαπολιτισμικής αγωγής(98,2%).

Επίσης οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους συμφωνούν απόλυτα με την παρακολούθηση, για τους αλλοδαπούς μαθητές, μαθημάτων στη μητρική τους γλώσσα(99,2%). Όμως σημαντικό είναι να πούμε ότι το 55,9% των εκπαιδευτικών συμφωνούν με την εκπαίδευση των αλλοδαπών σε κανονική τάξη, ενώ το 22,2% πιστεύει ότι θα ήταν καλύτερο για τους αλλοδαπούς μαθητές ξεχωριστά σχολεία.

Κατά τον Δαμανάκη (2001), η «διαπολιτισμική αγωγή» οφείλει να «απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει έτσι, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή». Ενώ η αγωγή που «απευθύνεται κατά κανόνα σε μαθητές των μειονοτήτων που δέχονται από το άμεσο περιβάλλον τους πολιτισμικά ερεθίσματα σχετικά με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον ερεθίσματα σχετικά με τον πολιτισμό της χώρας παραμονής» είναι γνωστή με τον όρο «διπολιτισμική-διγλωσσική αγωγή». Η αγωγή αυτή στόχο έχει να «καταστήσει το διπολιτισμικά-διγλωσσικά αναπτυσσόμενο άτομο ικανό να συνθέσει τα διπολιτισμικά βιώματά του και να αποκτήσει μια «διπολιτισμική ταυτότητα»». <sup>934</sup> Στη χρήση του προσδιορισμού «πολιτισμένος» για ομάδες, δυτικοευρωπαϊκής προέλευσης, και «απολίτιστος» για κάποιες άλλες, <sup>935</sup> οφείλει να συμβάλει η αγωγή στη θεώρηση των διάφορων πολιτισμών ως διαφορετικών εκφάνσεων της κεντρικής έννοιας «πολιτισμός» και αφετέρου στην κατανόηση της υφιστάμενης «πολιτισμικής διαφορετικότητας», ως αποτέλεσμα ποσοτικής διαφοροποίησης των πολιτισμικών

---

<sup>934</sup> Δαμανάκης, *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα, 2001, σ. 40.

<sup>935</sup> Βλ. Κυριακίδης (1988), σ. 79.

εκφράσεων και όχι ως ποιοτικής κατηγοριοποίησης σε «ανώτερες» ή «κατώτερες» εκφράσεις δημιουργίας.<sup>936</sup>

Σ' αυτή τη σύγχρονη «μεταμοντέρνα» κοινωνία<sup>937</sup> ο σεβασμός, στην ιδιαιτερότητα και στην ποικιλομορφία των διαφορετικών πολιτισμών δεν αποτελεί εμπόδιο στον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας αλλά αντίθετα εμπλουτισμό και αντίσταση στην ομογενοποίηση της σκέψης και της διαβίωσης.

- Στην απόρριψη ενός εθνικιστικού τρόπου σκέψης και δράσης, στην απαλλαγή δηλαδή από στερεοτυπικές στάσεις και νέο-ρατσιστικές αντιλήψεις. Με βάση την προαναφερόμενη αντίληψη, η οποία αποτελεί έκφραση της θεωρίας του πολιτισμικού σχετικισμού, αποδίδεται μία ανωτερότητα στις αξίες κάποιων πολιτισμών σε σχέση με τις αξίες κάποιων άλλων.<sup>938</sup>

Οι πολιτισμικές παραδόσεις μπορούν μέσω της αγωγής να γίνονται γνωστές σε όλους και να σταματήσουν να αποτελούν μονοπώλιο είτε των πολιτισμικά κυρίαρχων είτε των πολιτισμικά μειονοτικών κοινωνικών ομάδων.<sup>939</sup>

Κατά τον Nieke, οι παιδαγωγικές προτάσεις που δεν εδράζονται στον πολιτισμικό σχετικισμό οδηγούν σ' έναν εθνο-ευρωκεντρισμό.<sup>940</sup> Η αποδοχή της αυτονομίας των διαφορετικών πολιτισμικών συστημάτων αποτελεί μία ασφαλιστική δικλείδα έναντι των εθνοκεντρικών εκείνων θέσεων και βοηθά στην κατανόηση της σχετικότητας που εμπεριέχεται στις διάφορες προσωπικές αντιλήψεις αναφορικά με τους διαφορετικούς πολιτισμούς.<sup>941</sup>

Σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτισμικού οικουμενισμού, στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η αναζήτηση των κοινών στοιχείων των πολιτισμών για τη δημιουργία κοινών θεμελιωδών κανόνων για όλους.<sup>942</sup>

Η καλλιέργεια μίας ορθολογιστικής και αναστοχαστικής σκέψης, αναφορικά με τα διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα δημιουργεί τον επαναπροσδιορισμό της προσωπικής στάσης του καθενός κατά τη συνάντηση με το πολιτισμικά

Η οργανωμένη Πολιτεία δεν έχει βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση συγκεκριμένων μεθόδων δίγλωσσης αγωγής για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα,

<sup>936</sup> Βλ. King, «Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών». Στο ίδιο, σ. 80.

<sup>937</sup> Βλ. Κωνσταντοπούλου (2000), σσ. 11-30.

<sup>938</sup> Πρυνεντύ (2000), σσ. 49-60.

<sup>939</sup> Αυτόθι, σ. 57.

<sup>940</sup> Nieke (1995), σ. 42.

<sup>941</sup> Βλ. επίσης Prengel (1995), σ. 86.

<sup>942</sup> Prengel (1995), σ. 75.

επίσης δε έχει δείξει κάποια συστηματική και αποτελεσματική πολιτική πάνω στο θέμα αυτό.

- 4. Η αναγκαιότητα εφαρμογής ανάλογων προγραμμάτων διαπολιτισμικής αγωγής επιβεβαιώνεται από τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών:** Ειδικότερα η εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων και ιδιαίτερα η λειτουργία δίγλωσσων επί παραδείγματι Δημοτικών Σχολείων προϋποθέτουν εξειδικευμένο προσωπικό, καθώς και εξειδικευμένα αναλυτικά προγράμματα και διδακτικό υλικό. Αυτά με τη σειρά τους συνεπάγονται αυξημένες δαπάνες, τις οποίες οι κυβερνήσεις δε θέλουν ή δεν μπορούν να κάνουν. Έτσι οδηγούμαστε σε μία εκπαιδευτική πολιτική και πράξη που λειτουργούν στη λογική του «γλωσσικού ελλείμματος», της «αφομοίωσης» και της «ομοιομορφίας», όσον αφορά την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών.

Ωστόσο προσπάθεια της Γερμανικής κυβέρνησης να εφαρμόσει πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης έχει εφαρμοσθεί σε ορισμένα κρατίδια της χώρας.

- 5. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι επιθυμούν προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης:** Αξιολογώντας αυτά τα ευρήματα ενισχύεται η άποψη σύμφωνα με την οποία το παραδοσιακό σύστημα κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν επαρκεί για την αποτελεσματική παιδαγωγική δράση των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Κατά τον Ξωχέλλη (1984), οι εκπαιδευτικοί κατέχουν σημαντική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας, καθώς «η πραγμάτωση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων εξαρτάται σε καθοριστικό βαθμό από την ενεργό και δημιουργική συμμετοχή και συμβολή τους σε επίπεδο σχεδιασμού και εκτέλεσης».<sup>943</sup>

Οι σύγχρονες ανάγκες και οι ραγδαίες εξελίξεις του κοινωνικού και εκπαιδευτικού γίνεσθαι απαιτούν τόσο στην ανανέωση της γνώσης όσο και στις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους για τους εκπαιδευτικούς.<sup>944</sup> Η επιμόρφωση των

---

<sup>943</sup> Ξωχέλλης, *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 1984, σ. 108.

<sup>944</sup> Bonboir, «La role actuel de enseignants, in Sceinces de L' Education». Στο Τρούλης, «Το πρόβλημα της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών», *Επιστημονικό Βήμα*, τευχ. 1 (1983), σ. 47.

εκπαιδευτικών σε πρακτικές διαπολιτισμικής αγωγής κρίνεται αναγκαία και απαιτείται να αποκτήσει συστηματικό και καθολικό χαρακτήρα.<sup>945</sup>

Το διαπολιτισμικό, επικεντρώνεται στην ισομεγέθη αλληλεπίδραση ντόπιων και αλλοδαπών μαθητών και στην αποδοχή και αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών και θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματικό μοντέλο διαπολιτισμικής αγωγής των μαθητών.

Κατά τον Schweitzer, η εφαρμογή μοντέλων αγωγής στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες συνδέεται με την ισχύουσα ιδεολογική άποψη των χωρών υποδοχής σχετικά με το πλαίσιο διαμόρφωσης των δια-ομαδικών σχέσεων.<sup>946</sup>

Η θεωρία της αφομοίωσης «αποσκοπούσε στη δημιουργία μιας νέας ομάδας που θα αναφερόταν από τις ποικίλες και διαφορετικές κοινωνικο-πολιτισμικές ομάδες» στη δημιουργία μιας και μοναδικής ανώτερης φυλής».<sup>947</sup>

Τα παιδαγωγικά προγράμματα θα είχαν σαν στόχο τη γρήγορη αφομοίωση των αλλοδαπών στην κυρίαρχη πολιτισμική ιδεολογία ώστε να αποκτήσουν σύντομα μια νέα πολιτισμική ταυτότητα.<sup>948</sup> Αποτέλεσμα ήταν «η μη ομαλή προσαρμογή των μεταναστών»<sup>949</sup>, καθώς επίσης και η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας της ομάδας τους συνυπάρχοντας σ' ένα σύστημα αμοιβαίας υποστήριξης, καθώς «ο πολιτισμικός πλουραλισμός δεν οδηγεί αναγκαστικά σε διάσπαση».<sup>950</sup>

Η «διαπολιτισμική παιδεία» στην Αμερική άρχισε να γίνεται αποδεκτή σταδιακά και υιοθετεί τη θέση ότι η πολιτισμική ανομοιογένεια είναι μια αξιόλογη πηγή και θα πρέπει να διατηρηθεί με προσοχή και να επεκταθεί διδάσκοντας αξίες οι οποίες υποστηρίζουν τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου χωριστά».<sup>951</sup>

Ασκείται κριτική στην «Οδηγία του Συμβουλίου της 25<sup>ης</sup> Ιουλίου 1977» (77/486/ΕΟΚ), και αναφέρεται σε τρία βασικά σημεία: 1) την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, σχολικό, πολιτισμικό κ.λπ. σύστημα της χώρας υποδοχής μέσω της δωρεάν παρεχόμενης αγωγής. 2) την κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. 3) την εκμάθηση της γλώσσας και

---

<sup>945</sup> Μάρκου, Βασιλειάδου, *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, 1996, σσ. 38 κ.ε.

<sup>946</sup> Schweitzer (1994), σ. 37.

<sup>947</sup> Baptiste – Prentice (1983), σσ. 294 κ. ε.

<sup>948</sup> Αυτόθι, σ. 195.

<sup>949</sup> Anemoyanis (1982), σσ. 171 κ. ε.

<sup>950</sup> Baptiste – Prentice (1983), σ. 296.

<sup>951</sup> Αυτόθι, σ. 301.

του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, έτσι που να διευκολύνεται η τυχόν επανένταξή τους στη χώρα καταγωγής τους.

- 6. Ζητούμενο της παρούσας έρευνας ήταν να αποτυπώσει τις Διαταραχές Λόγου των μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο και να καταγράψει τις Μαθησιακές Δυσκολίες που επηρεάζουν στη σχολική επίδοσή τους:** Αρκετοί είναι οι παράγοντες, οι οποίοι παρεμποδίζουν την αντιμετώπιση των Διαταραχών Λόγου σε αλλοδαπούς μαθητές σ' ένα πολυπολιτισμικό παιδαγωγικό περιβάλλον. Οι σημαντικότεροι από τους οποίους είναι: η μη επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση ανάλογων καταστάσεων στο Δημοτικό σχολείο, η αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις παιδαγωγικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών, η έλλειψη ειδικών όπως Ειδικών Εκπαιδευτικών, Λογοθεραπευτών, Εργοθεραπευτών καθώς επίσης και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής. Γι' αυτό η συστηματική ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων σε θέματα παιδαγωγικής αντιμετώπισης τόσο της πολιτισμικής διαφορετικότητας όσο και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αποκτά πρωτεύοντα χαρακτήρα. Δηλαδή, σεμινάρια των εκπαιδευτικών όπου θα συζητούνται και θα αναλύονται θεωρητικές παιδαγωγικές και διαπολιτισμικές στρατηγικές, όπως και η δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής τους στο Δημοτικό σχολείο. Επομένως θα πρέπει να ενισχυθεί με ουσιαστική συμβουλευτική καθοδήγηση και με αναλυτικά προγράμματα που διαπνέονται από ειδικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διαπολιτισμικά στοιχεία.

Με δεδομένο ότι όλα τα Δημοτικά Σχολεία στα οποία φοιτούν αλλοδαποί μαθητές δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένα και δε διαθέτουν την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των Μαθησιακών Δυσκολιών και της πολυπολιτισμικότητας, απαιτούνται ουσιαστικές παρεμβάσεις στο χώρο.

Προτείνεται η συστηματική ένταξη και εφαρμογή της νέας τεχνολογίας μέσα στο καθημερινό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου όπως για παράδειγμα η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών η οποία βοηθά στην εξατομικευμένη εργασία των μαθητών και στην ομαδοσυνεργατική σχολική εργασία.

Επίσης η δημιουργία βιβλιοθηκών και ο εμπλουτισμός τους με εγχειρίδια που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στην εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων

αγωγής στο Δημοτικό σχολείο. Όπως παραδείγματος χάρη εγχειρίδια διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης – ξένης γλώσσας, δίγλωσσα εγχειρίδια διδασκαλίας, εγχειρίδια για την κατανόηση του προφορικού λόγου στην Ελληνική, μονόγλωσσα και δίγλωσσα βιβλία λογοτεχνίας, βιβλία με δραστηριότητες, λεξικά μονόγλωσσα και δίγλωσσα, μεθόδους εκμάθησης των μειονοτικών γλωσσών που μιλούν τα παιδιά του νηπιαγωγείου, βιβλία με ενσωματωμένο εποπτικό υλικό κ.λπ.<sup>952</sup>

7. **Η παιδαγωγική συζήτηση που διεξάγεται στη χώρα μας αναφορικά με τις σύγχρονες ειδικές παιδαγωγικές ανάγκες καθώς και την αναγκαιότητα εγκατάλειψης των μονοπολιτισμικών, μονογλωσσικών και εθνοκεντρικών μοντέλων αγωγής φαίνεται δεν έχει πείσει επαρκώς την εκπαιδευτική κοινότητα ώστε να δημιουργούν κλίμα ανάλογα με τις παιδαγωγικές ανάγκες στην καθημερινότητά τους:** Ενδεικτικές παιδαγωγικές στρατηγικές που προτείνονται για την καθημερινή παιδαγωγική εργασία στο σύγχρονο Σχολείο είναι: η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μοντέλων διδασκαλίας, η εξατομίκευση της παιδαγωγικής εργασίας για μαθητές με ειδικές ανάγκες, η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών, η χρήση όλων των εποπτικών μέσων της νέας τεχνολογίας, η διαρκής αναπροσαρμογή των παιδαγωγικών προγραμμάτων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις ανάγκες που παρουσιάζονται κάθε φορά, η καλλιέργεια των σχέσεων επικοινωνίας ανάμεσα σε όλους τους μαθητές ομαδικές και αλληλοδιδασκτικές δραστηριότητες, η γνωριμία άλλων πολιτισμών, με σκοπό την αλληλοκατανόηση και την αποφυγή της περιθωριοποίησης των αλλοδαπών μαθητών, η οργάνωση εξωσχολικών δραστηριοτήτων με σκοπό την απόκτηση κοινωνικών και γλωσσικών εμπειριών των μαθητών, η γνώση του κόσμου που τους περιβάλλει, η συνεχής επικοινωνία του εκπαιδευτικού με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων των αλλοδαπών, στην παιδαγωγική διαδικασία καθώς και η αξιοποίηση όλων των πολύτιμων εμπειριών.
8. **Η καθημερινή εφαρμογή και η υλοποίηση ενός αναλυτικού προγράμματος με διαπολιτισμικό προσανατολισμό και ειδικά εκπαιδευτικά στοιχεία απαιτεί εκπαιδευτικό προσωπικό κατάλληλα εξειδικευμένο ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία στην ποικιλομορφία των στόχων ανάλογων προγραμμάτων:** Με την άποψη αυτή συμφωνούν οι περισσότεροι ερωτηθέντες,

---

<sup>952</sup> Βλέπε Νικολάου, *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000, σσ. 299-326.

οι οποίοι θεωρούν ότι η ειδική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από το εάν φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο αλλοδαποί μαθητές, είναι αναγκαία για την επιτυχία της παιδαγωγικής εργασίας της σύγχρονης αγωγής.

Μια εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων προκειμένου να διαχειρίζονται την ειδική αγωγή και οφείλει:

- α)** την παροχή βασικών γνώσεων των επιστημονικών κλάδων της Ψυχολογίας, της Ειδικής Παιδαγωγικής, της Κοινωνιολογίας και της Πολιτικής,
- β)** την καλλιέργεια ικανοτήτων για ενσυναίσθηση και αποφυγή εμπάθειας, αναφορικά με την αξιολόγηση των αποκλίσεων, ικανότητα για συνεργασία, ανεκτικότητα, ευελιξία, φαντασία, διάθεση για πειραματισμό και ικανότητα στην επικοινωνία,
- γ)** την προσφορά κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών που προάγουν τη συνεργασία ανάμεσα σε έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές, όπως τη μέθοδο Project, τη δίγλωσση υποστήριξη του μαθητή με μαθήματα μουσικής, δραματοθεραπείας, παιχνίδια από διαφορετικές κουλτούρες, θεατρικά παιχνίδια, γνώση για ήθη και έθιμα από διάφορους λαούς, κατασκευαστικές δημιουργίες από άγνωστους ίσως πολιτισμούς,
- δ)** τη γνωριμία με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού, συναναστροφή και ανταλλαγή εμπειριών με αλλοδαπούς συναδέλφους, γνωριμία με τη λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου σε άλλες χώρες, απόκτηση πληροφοριών για την κοινωνική, πολιτική και οικονομική κατάσταση των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, παρακολούθηση κατάλληλων διακρατικών επιμορφωτικών σεμιναρίων, ε)
- την εκμάθηση ξένων γλωσσών των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών και σύνδεση της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας με τις ανάγκες που παρουσιάζονται στο Δημοτικό σχολείο.







## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το πρόβλημα σχετικά με τις Διαταραχές Λόγου δίγλωσσων μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα, έτσι όπως αυτή εμφανίζεται τα τελευταία χρόνια σε πολλά Δημοτικά Σχολεία, θεωρείται σε πολλές περιπτώσεις ως μία κατάσταση αρνητική για τη σχολική επίδοση. Οι αλλοδαποί μαθητές, που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο και παρουσιάζουν Διαταραχές στο Λόγο, αποτελούν το πεδίο έρευνας της παρούσας μελέτης. Υπόθεση της έρευνάς μας είναι ότι οι Διαταραχές Λόγου και οι σχολικές δυσκολίες επηρεάζονται από συγκεκριμένους παράγοντες, όπως είναι: το φύλο των μαθητών, η εθνικότητα / Διγλωσσία και το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον της προέλευσής τους. Η αναγκαιότητα της έρευνας και η σπουδαιότητά της αποδεικνύεται από το ερευνητικό έλλειμμα που εντοπίζεται στην ελληνική πραγματικότητα σε σχέση με την αγωγή των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο.

Η επίδειξη συγκεκριμένων ενεργειών, κυρίως από τα μέλη του επικρατούντος πολιτισμού, επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την ειδική εκπαίδευση των πολιτισμικά μειονοτικών σε ένα κοινωνικό σύστημα.

Οι περισσότερες γλωσσικές διαταραχές εντοπίζονται κατά την προσχολική ηλικία και ιδιαίτερα κατά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Το 3-5% των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο παρουσιάζουν Διαταραχές του Λόγου και χρειάζονται ειδική θεραπευτική αγωγή. Περισσότερο ενδημούν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και εκδηλώνονται πιο συχνά στα αγόρια. Το πρόβλημα προβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς, τους κοινωνικούς θεσμούς, αλλά και από την πλειοψηφία των γονέων. Ένα απαραίτητο βήμα προς την κατανόηση του περιεχομένου των Μαθησιακών Δυσκολιών των μαθητών και την κατάλληλη αντιμετώπιση τους είναι η ανάδειξη και η κατάρριψη των μύθων που έχουν αναπτυχθεί γύρω από το θέμα αυτό.

Οι διαταραχές λόγου δεν εξαφανίζονται με την πάροδο του χρόνου. Απλά, εμφανίζονται με διαφορετικό τρόπο και ένταση σε κάθε ηλικία. Για παράδειγμα, μπορεί να εκδηλώνονται με προβλήματα φωναχτής ανάγνωσης στην πρώτη σχολική ηλικία και με προβλήματα απομνημόνευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι Διαταραχές Λόγου αποτελούν διαρκή και μόνιμη συνθήκη, η οποία βελτιώνεται εξαιρετικά δύσκολα.

Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπηρετεί τις ανάγκες για γλωσσική υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών και των παιδιών με Μαθησιακές Διαταραχές. Η διαφορετικότητα στο σχολείο δε συνιστά αποκλειστικά το χαρακτηριστικό των «ξένων» μαθητών.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση σημαίνει εναντίωση σε κάθε είδους διάκριση (κοινωνική, πολιτισμική, φύλου, γλωσσική, θρησκευτική) και σεβασμό της διαφοράς.

## **SUMMARY**

The problem regarding speech disorders in pupils of different cultural backgrounds, which have become evident in recent years in many primary schools, is considered to have a negative impact on their productivity. Culturally diverse pupils attending primary school who exhibit some speech disorder are the subject of this research. The hypothesis of our research is that speech disorders and scholastic difficulties are influenced by specific factors, such as: the sex of the pupil, ethnicity, bilingualism and socio-economic background. The necessity and importance of this research is highlighted by the lack of such research relating to the assimilation of foreign pupils in Greek primary schools.

The demonstration of certain behaviour, primarily by members of the dominant culture, has either a positive or negative impact on the assimilation of a minority culture within a social system.

The majority of speech disorders are detected during pre-school ages and especially during a child's first induction to school. 3-5% of pupils attending school display speech disorders and require special therapeutic treatment. Most cases are noted in the lower socio-economic strata and more commonly in boys.

The problem is highlighted by educators, social institutions and also by the majority of parents.

A vital step towards understanding the learning difficulties in students and their appropriate treatment is to mention the myths surrounding this topic and dismantle them. Speech disorders do not disappear with the passing of time. They simply appear in differing forms and degrees in all ages. For example, disorders may present themselves when reading aloud during the first years of school and then with memorization in secondary education. Speech disorders are continuing and permanent conditions which may improve with great difficulty.

The education system does not serve the needs for language support of foreign students and of students with learning disorders. Being different at school is not a singular characteristic of foreign students. An inter-cultural approach to education means standing up against all types of discrimination (social, cultural, gender, linguistic, religious) and respect for diversi



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Η ανάπτυξη του λόγου – ομιλίας

(Για τον εκπαιδευτικό )

Η γλώσσα είναι μία από τις ικανότητες που χρειάζεται κάθε άνθρωπος, ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνεί με άλλους ανθρώπους που ανήκουν στο κοινωνικό του περιβάλλον. Λόγω της κοινωνικής φύσης του ανθρώπου, η επικοινωνία αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της ζωής μας.

Η απόκτηση των γλωσσικών ικανοτήτων είναι μία διαδικασία που διενεργείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής κάθε ανθρώπου. Εάν αφαιρέσει κάποιος ένα άτομο από το κοινωνικό περιβάλλον του, δεν θα επηρεάσει την απόκτηση της ικανότητας του βαδίσματος, εφόσον βέβαια το άτομο επιζήσει. Αντιθέτως, χωρίς το κοινωνικό του περιβάλλον, ο άνθρωπος δεν θα καταφέρει ποτέ να μάθει να επικοινωνεί.

Η βέλτιστη εφικτή ανάπτυξη του λόγου και της γλώσσας εξαρτάται από πολυάριθμους παράγοντες, όπως π.χ. βιολογικές επιρροές, ωριμότητα του κεντρικού νευρικού συστήματος και θετική κοινωνική επιρροή.

Μόνο εάν πληρούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις, μπορεί το παιδί να κάνει χρήση όλων των αισθήσεών του, ώστε να αντιλαμβάνεται και να επεξεργάζεται όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν το λόγο - ομιλία, π.χ. την ποικιλομορφία των φθόγγων, τις κινήσεις του ομιλητή και το συναισθηματικό επίπεδο της γλωσσικής έκφρασης. Τα παραπάνω διευκολύνουν την διαδικασία μάθησης στο σχολείο.

Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού απαιτεί τρεις δομικούς μηχανισμούς:  
**το φωνολογικό** (μαθαίνει να ξεχωρίζει να κατανοεί και να παράγει φθογγικές μονάδες της γλώσσας).

**το συντακτικό** (ανακαλύπτει ότι οι λέξεις τοποθετούνται με ορισμένο τρόπο, ώστε η πρόταση να έχει ορισμένο νόημα)

**το σημασιολογικό** (κατανοεί τη σημασία και το νόημα των λέξεων).

Η ανάγνωση και η γραφή διαδικασία μάθησης στο Δημοτικό σχολείο έρχονται να συμπληρώσουν την ανάπτυξη του λόγου – ομιλίας. Ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες των μαθητών στην τάξη.

**Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία**





## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

#### α) ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΑΞΗΣ

(ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ)

T1. Δημοτικό σχολείο

T2. Τάξη

T3. Συνολικός αριθμός μαθητών στην τάξη

T4. Αριθμός αλλοδαπών μαθητών στην τάξη

T5. Χρόνια υπηρεσίας του δασκάλου

T6. Χρόνια υπηρεσίας του δασκάλου με αλλοδαπούς μαθητές

T7. Επιμόρφωση

Παρακαλώ σημειώστε την απάντησή σας με "X"

	ΝΑΙ	ΌΧΙ
ΠΕΚ		
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ		
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ / MASTER		
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ		

T8. Παρακολούθηση ειδικών σεμιναρίων για αλλοδαπούς μαθητές

κανένα	
Από 1 έως 3	
4 και άνω	

T9. Ποια ξένη γλώσσα ομιλείτε:

	<u>ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΛΩΣΣΑΣ</u>		
	ΚΑΛΑ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	ΑΡΙΣΤΑ
ΑΓΓΛΙΚΑ			
ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ			
ΓΑΛΛΙΚΑ			



## β) ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ

(ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ)

Γ1. Οι μαθητές στο σύνολο τους έχουν ικανοποιητικές φιλικές σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης;

	ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα
Αλλοδαποί μαθητές					
Έλληνες μαθητές					

Γ2. Οι μαθητές στο σύνολο τους συνεργάζονται με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης;

	ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα
Αλλοδαποί μαθητές					
Έλληνες μαθητές					

Γ3. Συνεργάζεται η οικογένεια των μαθητών με το σχολείο;

	ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα
Αλλοδαποί μαθητές					
Έλληνες μαθητές					

Γ4. Τι είδους εκπαίδευση πιστεύετε ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική για τους μαθητές;

Επιλέξτε ένα από τα παρακάτω:

1. Κανονική Τάξη ( έλληνες και αλλοδαποί μαθητές )

2. Κανονική Τάξη ( με εξατομικευμένη διδασκαλία)

3. Τάξη υποδοχής (για αλλοδαπούς μαθητές)

4. Φροντιστηριακά τμήματα (για αλλοδαπούς μαθητές)

5. Προπαρασκευαστική τάξη και στη συνέχεια

ένταξη στην κανονική τάξη .



6. Ξεχωριστά Σχολεία. αλλοδαπών μαθητών

7. Ξεχωριστές τάξεις αλλοδαπών μαθητών

8. Δεν έχω άποψη

**Γ5.** Ποια μέτρα θα προτείνετε για την καλύτερη σχολική εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών;

**Παρακαλώ σημειώστε την απάντησή σας με "X"**

A B Γ Δ

1. Φοίτηση σε σχολεία διαπολιτισμικής Αγωγής

--	--	--	--

2. Διδασκαλία σε δίγλωσσο πρόγραμμα

--	--	--	--

3. Παρακολούθηση μαθημάτων της μητρικής γλώσσας

--	--	--	--

4. Έχετε να προτείνετε τίποτα για την καλύτερη εκπαίδευση;

Ναι

Όχι

A. Δεν έχω άποψη

B. Συμφωνώ απόλυτα

Γ. Μάλλον συμφωνώ

Δ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

**Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία**



## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### γ) ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΛΟΓΟΥ

Οι παρακάτω δυσκολίες συνήθως παρατηρούνται στο παιδί που εμφανίζει Διαταραχή Λόγου - ομιλίας. Για κάθε Διαταραχή Λόγου αναφέρονται ενδεικτικά κάποια βασικά χαρακτηριστικά της. Θα θέλαμε τη γνώμη σας για το εάν και σε ποιο βαθμό μαθητής /τρια, (αλλοδαπός – Έλληνας) της τάξης σας παρουσιάζει τις παρακάτω διαταραχές. Σημειώστε την απάντησή σας με Χ :

Δ.Α. 1. ΦΩΝΗ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΔΙΟΡΙΑ έλληνες	ΔΙΟΡΙΑ Αλλ/ποι	ΚΟΡΙΤΣΙΑ έλληνες	ΚΟΡΙΤΣΙΑ Αλλ/ποι
· Παρουσιάζει διαταραχή στο χρωματισμό, στην έκφραση, στο ρυθμό της φωνής και στον τονισμό.										
· Διαταραχή στη μελωδία της φωνής.										
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>										

Δ.Α. 2. ΑΡΘΡΩΣΗ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΔΙΟΡΙΑ έλληνες	ΔΙΟΡΙΑ Αλλ/ποι	ΚΟΡΙΤΣΙΑ έλληνες	ΚΟΡΙΤΣΙΑ Αλλ/ποι
· Παρουσιάζει λανθασμένη προφορά										
· Ανώμαλη εκφορά των φωνημάτων.										
· Αντικατάσταση ή παράληψη συμφώνων και φωνηέντων .										
· Η διαύγεια της γλώσσας μειώνεται (κατά την εισπνοή – εκπνοή										
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>										





Δ.Α. 3. ΤΡΑΥΛΙΣΜΟΣ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΑΓΟΡΙΑ	έλληνες	ΑΓΟΡΙΑ	Αλλ/ποι	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	έλληνες	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	Αλλ/ποι
· Δυσκολίες στο ξεκίνημα της ομιλίας με επαναλήψεις														
· Συχνές διακοπές κατά τη ροή της ομιλίας και επανάληψη των συλλαβών και της λέξης.														
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>														

Δ.Α. 4 ΡΙΝΟΛΑΛΙΑ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΑΓΟΡΙΑ	έλληνες	ΑΓΟΡΙΑ	Αλλ/ποι	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	έλληνες	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	Αλλ/ποι
· Επηρεάζεται η φωνή κατά την ομιλία από τη μύτη και παρατηρείται ρινοδιαφυγή.														
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>														

Δ.Α. 5. ΣΙΩΠΗ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΑΓΟΡΙΑ	έλληνες	ΑΓΟΡΙΑ	Αλλ/ποι	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	έλληνες	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	Αλλ/ποι
· Απουσία από την προφορική – λεκτική επικοινωνία														
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>														



Δ.Α. 6. ΔΥΣΑΝΑΓΝΩΣΙΑ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΑΓΟΡΙΑ έλληνες	ΑΓΟΡΙΑ Αλλ/ποι	ΚΟΡΙΤΣΙΑ έλληνες	ΚΟΡΙΤΣΙΑ Αλλ/ποι
· Δυσκολία στην ανάγνωση κειμένων										
· Διακοπή στη ροή του λόγου επαναλήψεις, κόμπιασμα, βραδεία ανάγνωση.										
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>										

Δ.Α. 7. ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΑΓΟΡΙΑ έλληνες	ΑΓΟΡΙΑ Αλλ/ποι	ΚΟΡΙΤΣΙΑ έλληνες	ΚΟΡΙΤΣΙΑ Αλλ/ποι
· Διαταραχή στην ποσοτική και ποιοτική γραφή της γλώσσας										
· εμφανίζει ο γραπτώς λόγος πολλά ορθογραφικά λάθη .										
· εμφανίζει ο γραπτώς λόγος πολλά ορθογραφικά λάθη .										
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>										

Δ.Α. 8. ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟΣ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΑΓΟΡΙΑ έλληνες	ΑΓΟΡΙΑ Αλλ/ποι	ΚΟΡΙΤΣΙΑ έλληνες	ΚΟΡΙΤΣΙΑ Αλλ/ποι
· Δε φαίνεται να νιώθει σίγουρος για ό.τι λέει ή κάνει.										
· Διστάζει να απαντήσει σε ερωτήσεις ακόμα και όταν ξέρει τη σωστή απάντηση										
· Σηκώνει το χέρι για να απαντήσει δειλά, διστακτικά ή καθόλου.										
· Δείχνει να υποτιμά τις ικανότητές του										



· Αποφεύγει να κάνει παρέα ή να συνεργάζεται με άλλα παιδιά.										
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>										

Δ.Δ. 9. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΑΓΟΡΙΑ έλληνες	ΑΓΟΡΙΑ Αλλ/ποι	ΚΟΡΙΤΣΙΑ έλληνες	ΚΟΡΙΤΣΙΑ Αλλ/ποι
· Κάνει παρέα με παιδιά μικρότερης ηλικίας.										
· "Εκνευρίζεται και κλαίει εύκολα										
· Προτιμάει να ασχολείται με σιωπηλές και χειρωνακτικές εργασίες π.χ μάθημα αισθητικής αγωγής										
· Κουράζεται εύκολα.										
· Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί όση ώρα χρειάζεται να ολοκληρώσει την εργασία που του αναθέτει ο δάσκαλος μέσα στην τάξη.										
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>										



## δ) ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ Δ..Λ - ΟΜΙΛΙΑΣ)

1. Έλληνας μαθητής

2. Αλλοδαπός μαθητής

3. Αγόρι  Κορίτσι

4. Ηλικία \_\_\_\_\_ Τάξη \_\_\_\_\_

5. Παρακολουθεί ο μαθητής:

Τάξη Υποδοχής (αλλοδ. μαθητών)

Τμήμα ένταξης (για όλους τους μαθητές με δυσκολίες)

Τίποτα από τα προηγούμενα

### ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΗ

6. Παρακαλώ σημειώστε την απάντηση σας με "X" εάν και σε ποιο βαθμό ο μαθητής παρουσιάζει δυσκολίες στους παρακάτω τομείς και μαθήματα:

Καθόλου : 9

Λίγες : 8

Αρκετές : 7

Πολλές : 6

Πάρα πολλές: 5

	Καθόλου	Λίγες	Αρκετές	Πολλές	πολλές
Προφορική Έκφραση					
Ανάγνωση Κειμένου					
Κατανόηση Κειμένου					
Γραπτή Έκφραση					
Γλώσσα					
Μαθηματικά					
Ιστορία					





## α) ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΛΛ. ΜΑΘΗΤΗ)

Θα θέλαμε να μας απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις

1. Είσαι:            **Αγόρι**        **Κορίτσι**   

2. Πόσο χρονών είσαι; \_\_\_\_\_

3. Πόσα αδέλφια έχεις; \_\_\_\_\_

4. Είσαι δίδυμος                    Ναι  Όχι

5. Είσαι σε σειρά γέννησης στην οικογένεια:

Σημείωσε την απάντηση με "X"

**πρώτος**                   

**δεύτερος**                   

**τρίτος**                   

**τέταρτος**                   

**πέμπτος**                   

6. Πόσα χρόνια φοιτάς στο Δημοτικό σχολείο; \_\_\_\_\_

7. Πήγες νηπιαγωγείο;                    Ναι  Όχι

Αν ναι, πόσα χρόνια; \_\_\_\_\_

8. Παρακολουθείς τηλεόραση;                    Ναι  Όχι

9. Πόσες ώρες καθημερινά παρακολουθείς τηλεόραση; \_\_\_\_\_



10. Ποιο το επάγγελμα του πατέρα σου; \_\_\_\_\_

11. Ποιο το επάγγελμα της μητέρας σου στην Ελλάδα; \_\_\_\_\_

12. Ποιες οι γραμματικές γνώσεις του πατέρα σου και της μητέρας σου; \_\_\_\_\_

**Σημείωσε την απάντηση με "X".**

<b>Μόρφωση</b>	<b>πατέρας</b>	<b>μητέρα</b>
<b>Δημοτικό</b>		
<b>Γυμνάσιο</b>		
<b>Λύκειο</b>		
<b>Ανώτερη Εκπαίδευση</b>		
<b>Ανώτατη Εκπαίδευση</b>		

**Σε ευχαριστούμε για τη συνεργασία**



## β) ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΛΛΟΔ. ΜΑΘΗΤΗ)

Θα θέλαμε να μας απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Είσαι:                    Αγόρι        Κορίτσι
2. Πόσο χρονών είσαι; \_\_\_\_\_
3. Πόσα αδέρφια έχεις; \_\_\_\_\_
4. Είσαι δίδυμος                    Ναι  Όχι
5. Είσαι σε σειρά γέννησης στην οικογένεια:  
    Σημείωσε την απάντηση με "X"  
    **πρώτος**                      
    **δεύτερος**                      
    **τρίτος**                      
    **τέταρτος**                      
    **πέμπτος**
6. Πόσα χρόνια ζεις στην Ελλάδα; \_\_\_\_\_
7. Πόσα χρόνια φοιτάς στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο; \_\_\_\_\_
8. Πήγες νηπιαγωγείο;                    Ναι  Όχι
9. Αν ναι, πόσα χρόνια; στην Ελλάδα \_\_\_\_\_ Στην πατρίδα σου \_\_\_\_\_
10. Παρακολουθείς τηλεόραση;                    Ναι  Όχι



11. Πόσες ώρες καθημερινά παρακολουθείς τηλεόραση; \_\_\_\_\_
12. Ποια γλώσσα μιλάτε κυρίως στο σπίτι σας; \_\_\_\_\_
13. Σε ποια γλώσσα μιλάτε με τους φίλους σου; \_\_\_\_\_
14. Ποιο το επάγγελμα του πατέρα σου στην πατρίδα σου; \_\_\_\_\_
15. Ποιο το επάγγελμα του πατέρα σου στην πατρίδα σου; \_\_\_\_\_
16. Ποιο το επάγγελμα του πατέρα σου στην Ελλάδα; \_\_\_\_\_
17. Ποιο το επάγγελμα της μητέρας σου στην Ελλάδα; \_\_\_\_\_
18. Ποιες οι γραμματικές γνώσεις του πατέρα σου και της μητέρας σου; \_\_\_\_\_

**Σημείωσε την απάντηση με "X".**

<b>Μόρφωση</b>	<b>πατέρας</b>	<b>μητέρα</b>
<b>Δημοτικό</b>		
<b>Γυμνάσιο</b>		
<b>Λύκειο</b>		
<b>Ανώτερη Εκπαίδευση</b>		
<b>Ανώτατη Εκπαίδευση</b>		

**Σε ευχαριστούμε για τη συνεργασία**





## **ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΟΥ ΕΠΗΛΕΧΘΗΚΑΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ**

### **A) ΣΧΟΛΕΙΑ ΑΠΟ ΕΛΛΑΔΑ**

1) Από τη Νομαρχία Ιωαννίνων, επιλέξαμε τα Δημοτικά σχολεία:

12<sup>ο</sup> Δ.Σ., 22<sup>ο</sup> Δ.Σ., 3<sup>ο</sup> Δ.Σ., 6<sup>ο</sup> Δ.Σ., 9<sup>ο</sup> Δ.Σ., 4<sup>ο</sup> Δ.Σ., 21<sup>ο</sup> Δ.Σ., 24<sup>ο</sup> Δ.Σ., 16<sup>ο</sup> Δ.Σ., 18<sup>ο</sup> Δ.Σ., 1<sup>ο</sup> Δ.Σ. Μετσόβου, 3<sup>ο</sup> Δ.Σ. Κόνιτσα, 1<sup>ο</sup> Δ.Σ. Περάματος, Δ.Σ. Μπάφρα, Δ.Σ. Κατσικά, Δ.Σ. Ελεούσα, Δ.Σ. Βουνοπλαγιά, Δ.Σ. Κεφαλοχωρίου, Δ.Σ. Καλπακίου, Δ.Σ. Παρακαλάμου.

2) Από τη Νομαρχία Άρτας, επιλέξαμε τα Δημοτικά σχολεία:

1<sup>ο</sup> Δ.Σ., 2<sup>ο</sup> Δ.Σ., 3<sup>ο</sup> Δ.Σ., 4<sup>ο</sup> Δ.Σ., 5<sup>ο</sup> Δ.Σ., 6<sup>ο</sup> Δ.Σ., 7<sup>ο</sup> Δ.Σ., 8<sup>ο</sup> Δ.Σ., 9<sup>ο</sup> Δ.Σ., Δ.Σ. Πέτα Χαλκιάδων, Δ.Σ. Αγ. Δημητρίου Πέτας, Δ.Σ. Αμφιθέας, Δ.Σ. Αγ. Παρασκευής, Δ.Σ. Συκιών, Δ.Σ. Καλόβατου, Δ.Σ. Καμπή.

3) Από τη Νομαρχία Θεσπρωτίας, επιλέξαμε τα Δημοτικά σχολεία:

1<sup>ο</sup> Δ.Σ., 2<sup>ο</sup> Δ.Σ., 3<sup>ο</sup> Δ.Σ., 4<sup>ο</sup> Δ.Σ., 1<sup>ο</sup> Δ.Σ. Φιλιατών, 2<sup>ο</sup> Δ.Σ. Φιλιατών, 1<sup>ο</sup> Δ.Σ. Παραμυθιάς, Δ.Σ. Καστρί, Δ.Σ. Αγ. Βλασίου, Δ.Σ. Αγ. Πάντων, Δ.Σ. Κεστρίνης, Δ.Σ. Νεράϊδας.

4) Από τη Νομαρχία Πρέβεζας, επιλέξαμε τα Δημοτικά σχολεία:

1<sup>ο</sup> Δ.Σ., 2<sup>ο</sup> Δ.Σ., 3<sup>ο</sup> Δ.Σ., 4<sup>ο</sup> Δ.Σ., 5<sup>ο</sup> Δ.Σ., 6<sup>ο</sup> Δ.Σ., 7<sup>ο</sup> Δ.Σ., 8<sup>ο</sup> Δ.Σ., Δ.Σ. Κερασούντας, Δ.Σ. Αγ. Γεώργιος, Δ.Σ. Στεφάνης, Δ.Σ. Κερασώνας, Φιλιππιάδας: 1<sup>ο</sup> Δ.Σ., 2<sup>ο</sup> Δ.Σ., 3<sup>ο</sup> Δ.Σ.

### **B) ΣΧΟΛΕΙΑ ΑΠΟ ΓΕΡΜΑΝΙΑ**

Από το κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας – Βεστφαλίας (Γερμανία), επιλέξαμε τα Δημοτικά σχολεία:

- 1) Αμιγές Ελληνικό σχολείο, Ντύσελντορφ,
- 2) Αμιγές Ελληνικό σχολείο, Βούπερταλ,
- 3) Αμιγές Ελληνικό σχολείο, Ντόρτμουντ,
- 4) Αμιγές Ελληνικό σχολείο, Μπίλεφελντ.



Αριθμητικά Στοιχεία Αθλητές Εκπ/σης Ηραίου

Δημόσια Δημοτικά Σχολ. Έτος 2006- 2007									
Νομός	Σύνολο Μαθητών Αθλητές	Ταργωνοπαίδες	Ποσοστό ταργωνοπαίδων επί του συνόλου των μαθητών	Αλλοδαποί	Ποσοστό Αλλοδαπών επί του συνόλου των μαθητών	Παλλανοστούντες	Ποσοστό Παλλανοστούντων επί του συνόλου των μαθητών	Ποσοστό Αλλοδ. Παλλαν. ανά περυσινή	
Άρτας	4542	37	0,81	154	3,39	0	0	3,39	
Θεσπρωτίας	3155	6	0,19	235	7,45	73	2,31	9,76	
Ιωαννίνων	10105	66	0,65	654	6,47	169	1,67	8,14	
Πιπέβειας	4197	19	0,45	425	10,13	87	2,07	12,2	
<b>Σύνολο</b>	<b>21999</b>	<b>128</b>	<b>0,58</b>	<b>1468</b>	<b>6,67</b>	<b>329</b>	<b>1,5</b>		
<p>Σύνολο Αλλοδαπών-Παλλανοστούντων: 1797  Ποσοστό Αλλοδαπών-Παλλανοστούντων: 8,17  Βλ. <a href="http://www.statistics.gr">http://www.statistics.gr</a> Γ.Γ.Εθν. Στ. Υπ.Ελλάδος</p>									



**Αριθμός μαθητών ανά κατηγορία και τύπο, ανά τάξη και φύλο**

**για ΧΩΡΑ =ΓΕΡΜΑΝΙΑ, ΓΡΑΦΕΙΟ ΣΠΕ = ΝΤΥΣΕΛΝΤΟΡΦ Α/ΒΑΘΜΙΑ  
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ = ΑΜΙΓΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟ, ΤΥΠΟΣ = ΔΗΜΟΤΙΚΟ**

Ο παρακάτω πίνακας αφορά τον συνολικό αριθμό μαθητών σε Αμιγή Ελληνικά Δημοτικά σχολεία το ΣΠΕ Ντύσελντορφ (Σχολ. Έτος 2006-2007).

<b>Κατηγορία - Τύπος</b>	<b>Τάξη / Εξάμηνο</b>	<b>Αριθμός Μαθητών</b>	
		<b>Αγόρια</b>	<b>Κορίτσια</b>
ΑΜΙΓΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	59	65
ΑΜΙΓΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	69	49
ΑΜΙΓΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	Γ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	63	77
ΑΜΙΓΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	74	64
ΑΜΙΓΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	73	66
ΑΜΙΓΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	74	71
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΓΙΑ ΑΜΙΓΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ</b>		<b>412</b>	<b>392</b>
<b>ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ</b>		<b>412</b>	<b>392</b>
<b>Βλ. <a href="http://www.statistics.gr">http://www.statistics.gr</a> Γ.Γ.Εθν.Στ.Υπ.Ελλάδος Ελληνοπαίδων εξωτερικού</b>			



## ΘΕΣΜΙΚΑ ΜΕΤΡΑ ΤΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ

### ΤΟ ΣΥΝΤΑΓΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

#### Άρθρο 108

1. Το κράτος μεριμνά για τη ζωή του απόδημου ελληνισμού και τη διατήρηση των δεσμών του με τη μητέρα Πατρίδα. Επίσης μεριμνά για την παιδεία και την κοινωνική και επαγγελματική προαγωγή των Ελλήνων που εργάζονται έξω από την επικράτεια.
2. Νόμος ορίζει τα σχετικά με την οργάνωση, τη λειτουργία και τις αρμοδιότητες του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού, που έχει ως αποστολή του την έκφραση όλων των δυνάμεων του απανταχού ελληνισμού.

ΘΕΣΜΙΚΑ ΜΕΤΡΑ (σε χρονολογική σειρά μετά το 1970)

**1970** (16/10) Ν.Δ.<sup>953</sup>. περί εκπαιδύσεως ελληνοπαίδων εξωτερικού 1975

Ίδρυση Υφυπουργείου Απόδημου Ελληνισμού

**1982** (01/10) Νόμος 1288 (άρθρο 13), Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού

**1989** (09/10) Νόμος 1867 (άρθρο 17), Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού

Α' Οργανωτική Συνέλευση 29-11/8-12 1995

**1990** (23/11) Νόμος 1893 (άρθρο 8), Εθνικό Ίδρυμα Υποδοχής και Αποκατά

στασης Παλιννοστούντων Ομογενών Ελλήνων

**Π.Δ.**<sup>954</sup> της 23-11 -1990/13-12-1990

**1995** (13/06) Π.Δ. 196/95 Συγκρότηση και λειτουργία του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού

<sup>953</sup> Ν.Δ. = Νομοθετικό Διάταγμα

<sup>954</sup> Π.Δ. = Προεδρικό Διάταγμα

**1996** (18/03) Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και  
Διαπολιτισμικής Εκ-  
παίδευσης

**1996** (17/06) Νόμος 2413, Η ελληνική παιδεία στο **εξωτερικό**, η διαπολιτισμική  
εκπαίδευση και άλλες διατάξεις

**1996** (17/06) Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης  
(ΪΠΟΔΕ)

**1996** (08/07) Ειδική Μόνιμη Επιτροπή Απόδημου Ελληνισμού της Βουλής των  
Ελλήνων

**2000** (16/02) Νόμος 2790, Αποκατάσταση Παλιννοστούντων Ομογενών από  
την τέως Σοβιετική Ένωση

**2006** (04/07) Υ.Α.<sup>955</sup> Φ.817.3/210/33390/Ζ1 Θεωρητικό Πλαίσιο και  
Προγράμματα

Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά (ΦΕΚ 807/4-7-  
2006)

**2006** (02/08) Νόμος 3480, Οργάνωση, λειτουργία και αρμοδιότητες του Συμβου-  
λίου Απόδημου Ελληνισμού (ΣΑΕ) και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ Α' 161/2-  
8-2006).

#### 1. Συνταγματική κατοχύρωση των θεσμικών μέτρων

Η συζήτηση για τη σχέση Εθνικού Κέντρου και Διασποράς γενικότερα και για τα θεσμικά και πολιτικά όργανα που θα ασχολούνται με τα θέματα των Ελλήνων της διασποράς, ειδικότερα, -ή του Απόδημου Ελληνισμού, όπως κατά συνθήκη ονομάζεται- ξεκίνησε μετά την πτώση της Χούντας, η οποία επιχείρησε να εκμεταλλευθεί τους αποδήμους Έλληνες, χρισσιμοποιώντας μάλιστα την εκπαίδευση ως μέσο, και δημιούργησε σοβαρά πολιτικά προβλήματα στους κόλπους τους. Η συζήτηση αυτή έλαβε συγκεκριμένη συνταγματική υπόσταση στο άρθρο 108 του συντάγματος του 1975.

«Το Κράτος μεριμνά δια την ζωήν του απόδημου ελληνισμού και την διατήρησιν των δεσμών του με την μητέρα Πατρίδα. Επίσης μεριμνά δια την παιδείαν και την κοινωνικήν και επαγγελματικήν προαγωγήν των εκτός της επικράτειας εργαζομένων Ελλήνων.»

---

<sup>955</sup> Υ.Α. = Υπουργική Απόφαση



Σε κυβερνητικό επίπεδο, ιδρύθηκε από την **κυβέρνηση** της ΝΔ, και λειτούργησε μέχρι και την πρώτη κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, το 1981, θέση Υφυπουργού Απόδημου Ελληνισμού. Κατά τη συνταγματική αναθεώρηση του 1986, το παραπάνω άρθρο απλώς μετατράπηκε από την καθαρεύουσα στη δημοτική, ενώ είχε ήδη ιδρυθεί και λειτουργούσε η Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού στο Υπουργείο Προεδρίας της Κυβερνήσεως το 1982. Αντίθετα, στην αναθεώρηση του 2001, το άρθρο 108 συμπληρώθηκε με μια δεύτερη παράγραφο ως ακολούθως:

«Νόμος ορίζει τα σχετικά με την οργάνωση, τη λειτουργία και τις αρμοδιότητες του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού, που έχει ως αποστολή του την έκφραση όλων των δυνάμεων του απανταχού ελληνισμού.»

Η συνταγματική κατοχύρωση της υποχρέωσης του ελληνικού κράτους να μεριμνά για την «παιδεία», την «κοινωνική και επαγγελματική προαγωγή», «τη διατήρηση των δεσμών» και εν γένει «για τη ζωή του απόδημου ελληνισμού», καθώς επίσης η συνταγματική κατοχύρωση της ίδρυσης, οργάνωσης και λειτουργίας του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού αποτελούν αδιάσειστα τεκμήρια για τη συνειδητή απόφαση του ελληνικού κοινοβουλίου να επιχειρήσει μια διασύνδεση του ελληνικού εθνικού κορμού με την ελληνική διασπορά. Αυτή η πολιτική και συνταγματικά κατοχυρωμένη επιλογή έχει συγκεκριμενοποιηθεί μέχρι σήμερα σε μια σειρά θεσμικών μέτρων, τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω σε χρονολογική σειρά, με εξαίρεση το Ν.Δ. 695/70 που παρουσιάζεται μαζί με το Ν. 2413/96).

Υπογραμμίζεται, επίσης, ότι δεν παρατίθεται το σύνολο των άρθρων των διαφόρων νομοθετημάτων, αλλά μόνο αυτά που είναι σημαντικά για τα θέματα που αποτελούν αντικείμενο ανάλυσης της παρούσας μελέτης.

## 2. Τα επιμέρους θεσμικά μέτρα

### 2.1 Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού (ΓΓΑΕ)

Το ενδιαφέρον των μεταπολιτευτικών (μετά το 1974) ελληνικών κυβερνήσεων για τους απόδημους Έλληνες εκφράστηκε, μεταξύ των άλλων, με την ίδρυση της ΓΓΑΕ το 1982 στο τότε υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης (Ν. 1288/1982, άρθρο 13). Στη συνέχεια, η γραμματεία πέρασε, με το Π.Δ. 104/1983, στο Υπουργείο Πολιτισμού και Επιστημών, για να καταλήξει το 1993, με βάση το Π.Δ. 155/1993, στο Υπουργείο Εξωτερικών.

Σήμερα η ΓΓΑΕ λειτουργεί ως υπηρεσία του Υπουργείου Εξωτερικών και, σύμφωνα με το Π.Δ. 104/83, άρθρο 2 (ΦΕΚ 49/20-04-1983), στις γενικές αρμοδιότητες της εντάσσονται τα ακόλουθα:

«Στην αρμοδιότητα της ΓΓΑΕ υπάγονται:

- α) Η προστασία των δικαιωμάτων και συμφερόντων του απόδημου ελληνισμού τόσο στη χώρα μας όσο και στο εξωτερικό και η παροχή της ανάλογης συνδρομής προς αυτούς.
- β) Η μελέτη και εισήγηση μέτρων συμπαράστασης στους απόδημους Έλληνες για την κοινωνική πολιτιστική και οικονομική τους ανάπτυξη.
- γ) Η παρακολούθηση των κοινοτικών, εκπαιδευτικών, εργασιακών και εκκλησιαστικών υποθέσεων του απόδημου ελληνισμού.
- δ) Τα θέματα που ανάγονται στην προσωπική κατάσταση των απόδημων Ελλήνων.
- ε) Η μέριμνα για την εφαρμογή της μεταναστευτικής νομοθεσίας και των σχετικών διεθνών συμβάσεων.
- στ) Η μελέτη εισήγηση και παρακολούθηση εφαρμογής των όρων των διεθνών και διμερών συμβάσεων που αφορούν τους απόδημους Έλληνες» (Π.Δ. 104/1983, άρθρο 2.)

Στα επόμενα άρθρα 3-13 εξειδικεύονται κυρίως: η «ενίσχυση των δεσμών των αποδήμων με την Ελλάδα», η «παροχή συνδρομής στους απόδημους» η συμβολή της ΓΓΑΕ ως προς τη «διαμόρφωση της κυβερνητικής πολιτικής για τη μετανάστευση και παλιννόστηση», η «εκπαίδευση ελληνοπαίδων» στο εξωτερικό, η προώθηση της «οικονομικής συνεργασίας» αποδήμων με την Ελλάδα, οι «οργανώσεις Αποδήμων» και η σχετική υποστήριξη της ΓΓΑΕ σε θέματα αυτο-οργάνωσης, και γενικότερα η «επικοινωνία» της Ελλάδας με τους «απόδημους Έλληνες».

Το πνεύμα που διαπερνά όλα τα άρθρα του Π.Δ. 104/83 είναι η παρεμβατικότητα του Εθνικού Κέντρου στη Διασπορά ή στον «απόδημο ελληνισμό», όπως ονομάζεται στο Προεδρικό Διάταγμα.

## *2.2 Εθνικό Ίδρυμα Υποδοχής και Αποκατάστασης Παλιννοστούντων Ομογενών Ελλήνων (ΕΙΥΑΠΟΕ)*

Ένα επόμενο σημαντικό βήμα έγινε το 1990 με την ίδρυση του ΕΙΥΑΠΟΕ, το οποίο λειτούργησε επίσης στο πλαίσιο του Υπουργείου Εξωτερικών της Ελλάδας και απευθύνονταν κυρίως στους έλληνες της «ιστορικής διασποράς», και συγκεκριμένα στους έλληνες που ζουν στις παραευξείνιες χώρες ή μετακινούνται από αυτές στην Ελλάδα (Ν. 1893/1990 και Π.Δ. της 23-11-1990/13-12-1990, ΦΕΚ 782/13-12-1990).

Σύμφωνα με το άρθρο 5 του οργανισμού του, οι σκοποί του ιδρύματος ήταν οι ακόλουθοι:

*«Άρθρο 5: Σκοποί τον ιδρύματος*

Σκοποί του ιδρύματος είναι η υποδοχή, φιλοξενία και αρωγή με στόχο την ομαλή προσαρμογή και κοινωνική ένταξη εκείνων των παλιννοστούντων ομογενών, οι οποίοι λόγω των ιδιόμορφων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών συνθηκών που επικρατούν στη χώρα προέλευσης τους και της μη προγραμματισμένης παλιννόστησης, αντιμετωπίζουν επιπλέον δυσκολίες επιβίωσης, προσαρμογής και αποκατάστασης. Ειδικότερα το Ίδρυμα αποσκοπεί:

- α) Στην οργανωμένη και σχεδιασμένη υποδοχή των νεοαφικνουμένων παλιννοστούντων με στόχο την αντιμετώπιση των άμεσων υλικών και κοινωνικών αναγκών τους, με τη δημιουργία Κέντρων Φιλοξενίας και Οικισμών υποδοχής·
- β) Στην προετοιμασία των παλιννοστούντων για ανεξαρτητοποίηση ή παραπομπή τους στο επόμενο στάδιο οργανωμένης φιλοξενίας που είναι οι Οικισμοί Υποδοχής·
- γ) Δημιουργία συνθηκών μόνιμης στέγασης και εγκατάστασης των παλιννοστούντων σε συνδυασμό με τη δημιουργία συνθηκών επαγγελματικής τους αποκατάστασης·
- δ) Στην παροχή κάθε δυνατής πληροφόρησης προς όλους τους παλιννοστούντες που προσεγγίζουν το ίδρυμα·
- ε) Στην ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και των διαφόρων φορέων σε θέματα που αφορούν τους παλιννοστούντες και δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες υποδοχής και ομαλής ένταξης τους στην ελληνική κοινωνία·
- στ) Στην ενημέρωση και συνεργασία με άλλους κρατικούς, ημικρατικούς και ιδιωτικούς φορείς, των οποίων οι δραστηριότητες μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην αντιμετώπιση των ποικίλων αναγκών των παλιννοστούντων·

ξ) Δημιουργία προϋποθέσεων για εκμάθηση γλώσσας, επαγγελματική επανεκπαίδευση-αποκατάσταση. Προετοιμασία των παιδιών για ένταξη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα».

Κύρια αποστολή του Εθνικού Ιδρύματος, το οποίο ωστόσο δεν λειτουργεί πλέον, ήταν η αποκατάσταση των παλιννοστώντων ομογενών Ελλήνων. Εντούτοις ανέπτυξε έντονη δραστηριότητα και στη διασπορά και συγκεκριμένα στις παραευξείνιες χώρες και στην Αλβανία (βλ. σχετική έκθεση πεπραγμένων για τα έτη 1991-1995).

Η ίδρυση και λειτουργία του ΕΙΥΑΠΟΕ αποτελεί έμπρακτη απόδειξη της πολιτικής αντίδρασης της Ελλάδας στην πτώση του «υπαρκτού σοσιαλισμού» και στις συνακόλουθες μεταψυχροπολεμικές εξελίξεις. Το ΕΙΥΑΠΟΕ δραστηριοποιήθηκε τόσο εντός όσο και εκτός του ελλαδικού χώρου. Ιδιαίτερα κατά την περίοδο 1990-1995 επέδειξε σημαντική δραστηριότητα στην υποδοχή και στην ένταξη των παλιννοστώντων. Φαίνεται όμως ότι η συνολικότερη πολιτική που ακολουθήθηκε σ' αυτό τον τομέα δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Έτσι, στις αρχές της δεκαετίας του 2000 περιορίστηκαν αρχικά οι δραστηριότητες του και στη συνέχεια ανεστάλησαν συνολικά.

### 2.3 Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού (ΣΑΕ)

Ως το πλέον τολμηρό πολιτικό εγχείρημα του νεοελληνικού κράτους, όσον αφορά τους έλληνες της διασποράς, μπορεί να χαρακτηριστεί το ΣΑΕ. Το ΣΑΕ ιδρύθηκε με το Νόμο 1867/1989 (ΦΕΚ 227/09-10-1989) στο πλαίσιο της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού, με γνωμοδοτικές και εισηγητικές αρμοδιότητες σε θέματα κυβερνητικής πολιτικής για τον απόδημο ελληνισμό, κυρίως σε θέματα εκπαίδευσης, πολιτιστικής ταυτότητας, εργασιακών σχέσεων, συνθηκών διαβίωσης, παλιννόστησης κ.λπ.» (Ν. 1867/1989, άρθρο 17). Το ΣΑΕ, όμως, ενεργοποιήθηκε και λειτούργησε μετά την υπογραφή του Προεδρικού Διατάγματος (Π.Δ.) 196/1995 ΦΕΚ 105/13-06-1995) και την υλοποίηση της πρώτης καταστατικής συνέλευσης του, το Δεκέμβριο του 1995 στη Θεσσαλονίκη, όπου είναι και η έδρα του.

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του Π.Δ. 196/1995 οι σκοποί του ΣΑΕ ήταν οι ακόλουθοι:

«1. Το Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού (ΣΑΕ), που ιδρύθηκε με το άρθρο 17 του Ν. 1867/89, έχει έδρα τη Θεσσαλονίκη. Αποτελεί συμβουλευτικό όργανο της Ελληνικής Πολιτείας για όλα τα θέματα που αφορούν τον Απόδημο Ελληνισμό.

Ειδικότερα, το ΣΑΕ παρέχει την γνώμη του και διατυπώνει τις προτάσεις του προς τα αρμόδια όργανα του Ελληνικού Κράτους, μεταξύ των άλλων για θέματα που αφορούν: α) Στη σύσφιξη των δεσμών του Απόδημου Ελληνισμού και γενέτειρας όπως

επίσης και μεταξύ των Απόδημων Ελλήνων στις χιόρες που διαμένουν. β) Στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης και ειδικότερα στην προστασία και προώθηση των εκπαιδευτικών, οικονομικών, εργασιακών, πολιτιστικών και λοιπών δικαιωμάτων των Απόδημων Ελλήνων, τόσο στις χώρες διαμονής όσο και στην Ελλάδα. γ) Στην παροχή στήριξης και συμπαράστασης στον Απόδημο Ελληνισμό για

την καλύτερη οργανωτική του ανάπτυξη. δ) Στην ενίσχυση των οικονομικών, εμπορικών, πολιτιστικών και μορφωτικών

σχέσεων μεταξύ των χωρών διαμονής και της Ελλάδας. ε) Στην επανένταξη των παλιννοστούντων Ελλήνων στην Ελληνική κοινωνία».

Με το Π.Δ. 291/99 επιχειρήθηκαν μερικές τροποποιήσεις, οι οποίες συζητήθηκαν ήδη στο κυρίως σώμα της εργασίας. Τα, κατά τη γνώμη μας, σημαντικότερα άρθρα του ισχύοντος Π.Δ. 291/99 (ΦΕΚ Α' 262/24-11-1999) έχουν ως ακολούθως:

*Συγκρότηση και λειτουργία του Συμβουλίου Αποδήμου Ελληνισμού*

## **ΑΡΘΡΟ 1**

### *ΕΔΡΑ - ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΑΠΟΔΗΜΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ*

*Το Συμβούλιο Αποδήμου Ελληνισμού (ΣΑΕ) ως παγκόσμιο Συμβούλιο της Ελληνικής Διασποράς, το οποίο ιδρύθηκε με το άρθρο 17 του Ν. 1867/89, όπως τροποποιήθηκε, έχει ως έδρα την Θεσσαλονίκη. Αποτελεί συμβουλευτικό και εισηγητικό όργανο της Ελληνικής Πολιτείας για όλα τα θέματα που αφορούν την Ομογένεια. Το Προεδρείο του γνωμοδοτεί για όσα θέματα τίθενται από την Πολιτεία ενώπιόν του. Το ΣΑΕ λειτουργεί σε σχέση με την Πολιτεία ως αυτόνομος μη κυβερνητικός οργανισμός. Με την επιφύλαξη των προβλέψεων στο άρθρο 10 του*

παρόντος, το Προεδρείο των ΣΑΕ μεριμνά για την οικονομική των αυτοδυναμία. Ως μη κυβερνητικός οργανισμός διασυνδέεται και συνεργάζεται ιδία, με το Οικουμενικό Πατριαρχείο, τα Πρεσβυγενή Πατριαρχεία, την Εκκλησία γενικότερα, με φορείς και οργανισμούς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και του ιδιωτικού τομέα στην Ελλάδα, στην Κύπρο και διεθνώς.

Το ΣΑΕ δραστηριοποιείται προς επίτευξη των στόχων των, αναπτύσσοντας οράσεις και προγράμματα μέσω, ιδία, των νομικών προσώπων που ιδρύει εντός και εκτός της Ελλάδος. Ειδικότερα, το ΣΑΕ εισηγείται, παρέχει τη γνώμη των και διατυπώνει τις προτάσεις του προς τα αρμόδια όργανα του ελληνικού κράτους, την τοπική αυτοδιοίκηση και τον ιδιωτικό τομέα, μεταξύ άλλων, για θέματα που αφορούν:

- A. Στη σύσφιξη των δεσμών της Ομογένειας και της Ελλάδας όπως επίσης και μεταξύ των Ομογενών στις χώρες που διαμένουν.
- B. Στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των Ομογενών και ειδικότερα στην προστασία και καλλιέργεια των Ελληνορθόδοξων ηθών και την προώθηση των εκπαιδευτικών, οικονομικών, εργασιακών, πολιτιστικών και λοιπών δικαιωμάτων των Ομογενών.
- Γ. Στην παροχή οικονομικής στήριξης και συμπαράστασης στην Ομογένεια για την καλύτερη οργάνωση και ανάπτυξη της μέσω, ιδία, της εν Κωνσταντινούπολη μεγάλης και πάσης άλλης ομόδοξου του Χριστού Εκκλησίας, των απανταχού αυτοτελών λαϊκών Κοινοτήτων, των Εθνικοτοπικών Οργανώσεων, ομογενών Επιστημόνων Επιχειρηματιών, Νέων, Δημοσιογράφων κ.λπ.
- Δ. Στην ενίσχυση των οικονομικών, εμπορικών, πολιτιστικών και μορφωτικών σχέσεων μεταξύ των χωρών διαμονής και της Ελλάδος.
- Ε. Στην επανένταξη των παλιννοστούντων Ελλήνων στην Ελληνική κοινωνία.

## ΑΡΘΡΟ 2

### ΣΥΝΘΕΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΑΠΟΔΗΜΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ

1. Στο ΣΑΕ εκπροσωπούνται ιδίως όλες οι υπάρχουσες μορφές Κοινοτικής και Διακοινοτικής οργάνωσης σε κανονικές ενοριακές ή λαϊκές κοινότητες ως και άλλες οργανώσεις που παρουσιάζουν ιδιαίτερα γεωγραφικά ή οργανωτικά γνωρίσματα.
2. Σε εφαρμογή της πιο πάνω παραγράφου, το ΣΑΕ αποτελείται από

εκλεγμένους, σύμφωνα με τις οικείες διαδικασίες εκπροσώπους.

- A) I. Των υπό τον εκασταχού Κανονικών Αρχιερέα ή Μητροπολίτη Κληρικολαϊκών Συνελεύσεων των Κοινοτήτων-Ενοριών του Εξωτερικού. II. Των τριτοβάθμιοι ή, αν δεν υπάρχουν, των δευτεροβάθμιων οργανώσεων των λαϊκών Ελληνικών Κοινοτήτων Εξωτερικού. Σε χώρες που δεν υπάρχουν οι ως άνω (I και II) οργανώσεις επιλέγεται για εκπροσώπηση η Κοινότητα ή η Κοινότητα-Ενορία που έχει τον μεγαλύτερο αριθμό μελών σε συνδυασμό με τον μεγαλύτερο αριθμό εκδηλώσεων κατά το προηγούμενο έτος ή τη μεγαλύτερη Ελληνορθόδοξη δράση.
- B) Των οργανώσεων Ομογενών που είναι στρατηγικής σημασίας για τον Ελληνισμό. Ως στρατηγικής σημασίας νοούνται οι βασικές οργανώσεις οι οποίες έχουν μεγάλη επιρροή, απήχηση και ακτινοβολία τόσο στους Έλληνες τον εξωτερικού όσο και στις κοινωνίες των χωρών διαμονής και της Ελλάδος. Ανάμεσα στις οργανώσεις αυτές συγκαταλέγονται:
- I. Οι Ομοσπονδίες εθnikοτοπικών οργανώσεων, οι οποίες λειτουργούν σε πολιτειακό, εθνικό ή διεθνικό επίπεδο μιας χ(όρας ή χοίρων και έχουν ως σημείο αναφοράς και οργάνωσης μια ευρύτερη γεωγραφική περιφέρεια ή μια γεωπολιτική περιφέρεια ιστορικής σημασίας ή ένα εκ των Νομών της Ελλάδος.
- II. Ελληνικά Πολιτιστικά Κέντρα σε ευρύτερες μητροπολιτικές περιοχές, οργανώσεις κάθε μορφής συλλογικής συνεργασίας ή ενώσεις Ομογενών, ιδία αυτών οι οποίες τίθενται υπό την οργανωτική αιγίδα και στήριξη του ΣΑΕ, Επιστημόνων, Εδρών Ελληνικών Σπουδών, και Ερευνητικών Κέντρων, Επιχειρηματιών, Ομογενειακών Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, και Δημοσιογράφων, διακεκριμένων Προσωπικοτήτων στο χώρο του Πολιτισμού, των Γραμμάτων και Τεχνών και των Γυναικών.
- III. Ομοσπονδίες ή κάθε μορφής συλλογικής συνεργασίας νέων, ιδία αυτών που τίθενται υπό την οργανωτική αιγίδα και στήριξη τον ΣΑΕ.
3. Στο ΣΑΕ συμμετέχουν ως μέλη, εκπρόσωποι της Παγκόσμιας Ομοσπονδίας Αποδήμων Κυπρίων (ΠΟΜΑΚ) και της Παγκόσμιας Συντονιστικής Επιτροπής Κυπρίων Αγωνιστών (ΠΣΕΚΑ).
4. 7α μέλη του απερχομένου Προεδρείου του Συμβουλίου Αποδήμου Ελληνισμού (ΣΑΕ) αυτοδίκαιους συμμετέχουν ως μέλη στην αμέσους επόμενη Τακτική Συνέλευση.

## ΑΡΘΡΟ 6

### ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΑ ΣΥΜΒΟΥΛΙΑ ΑΠΟΔΗΜΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ

1. Πέρα από το Παγκόσμιο Συμβούλιο Αποδήμου Ελληνισμού λειτουργούν και περιφερειακά ΣΑΕ. Τα περιφερειακά ΣΑΕ έχουν ως έργο την κατάρτιση του απολογισμού και του προγραμματισμού του ΣΑΕ κατά το μέρος που τα αφορά και συγκαλούνται άπαξ ετησίως. Τα περιφερειακά ΣΑΕ είναι:
  - Α. Συμβούλιο Αποδήμου Ελληνισμού Αμερικής
  - Β. Συμβούλιο Αποδήμου Ελληνισμού Ευρώπης
  - Γ. Συμβούλιο Αποδήμου Ελληνισμού Ωκεανίας
  - Δ. Συμβούλιο Αποδήμου Ελληνισμού Ασίας και Αφρικής.
2. Τα περιφερειακά Συμβούλια Αποδήμου Ελληνισμού απαρτίζονται από τους εκπροσώπους τους στο Συμβούλιο Αποδήμου Ελληνισμού και διεκπεραιώνουν τις πάσης φύσεως προγραμματικές οράσεις τους και λειτουργίες τους μέσω Συντονιστικών Συμβουλίων, τα οποία συγκροτούνται ως εξής:
  - Α. Το Συμβούλιο Αποδήμου Ελληνισμού Αμερικής 9 (εννέα) μέλη
  - Β. Το Συμβούλιο Αποδήμου Ελληνισμού Ευρώπης 9 (εννέα) μέλη  
(Οι περιπτώσεις Α και Β αντικαταστάθηκαν ως άνω βάσει του άρθρου 2, Π.Δ. 328/2003).
  - Γ. Το Συμβούλιο Αποδήμου Ελληνισμού Ωκεανίας 5 (πέντε) μέλη
  - Δ. Το Συμβούλιο Αποδήμου Ελληνισμού Ασίας-Αφρικής 5 (πέντε) μέλη.
3. Των Περιφερειακών Συνελεύσεων του ΣΑΕ προεδρεύει ο Συντονιστής και Αντιπρόεδρος του ΣΑΕ.
4. Οι Αντιπρόεδροι του ΣΑΕ οι οποίοι προεδρεύουν των Συντονιστικών Συμβουλίων εκλέγονται με απλή πλειοψηφία. Το έργο των Περιφερειακών ΣΑΕ διεκπεραιώνει Συντονιστικό Συμβούλιο κατά τα οριζόμενο, στην παράγραφο 2 του παρόντος άρθρου, που εκλέγεται με σχετική πλειοψηφία μετά από μυστική ψηφοφορία των εκπροσωπών των αντίστοιχων Περιφερειακών ΣΑΕ κατά τις εκλογές της Τακτικής Συνέλευσης.  
«Οι σταυροί προτίμησης δεν δύνανται να υπερβούν το 40% του αριθμού των υπό εκλογή μελών του Συντονιστικού Συμβουλίου. Σε περίπτωση ισοψηφίας διενεργείται κλήρωση μεταξύ των ισοψηφησάντων.» (Το τελευταίο εδάφιο της παρ. 4 προστέθηκε με το άρθρο 2, Π.Δ. 328/2003.)
5. Οι αποφάσεις των Συνελεύσεων των Περιφερειακών ΣΑΕ λαμβάνονται



με

*πλειοψηφία των παρόντων μελών.*

6. *Η Ημερήσια Διάταξη καταρτίζεται από τον Συντονιστή του περιφερειακού*

*ΣΑΕ σε συνεργασία με τον Πρόεδρο του ΣΑΕ ο οποίος δύναται να προσθέσει*

*θέματα.*

7. *Το Συντονιστικό Συμβούλιο και οι Συνελεύσεις των Περιφερειακών ΣΑΕ ψηφίζουν κανονισμό λειτουργίας τον οποίο εγκρίνουν με απόλυτη πλειοψηφία, των παρόντων μελών στην πρώτη συνεδρίαση μετά την εκλογή τους, τηρουμένων διατάξεων του παρόντος.*

«8. Στο Περιφερειακό Συμβούλιο Αποδήμου Ελληνισμού Αμερικής και στο Περιφερειακό Συμβούλιο Αποδήμου Ελληνισμού Ευρώπης οι τρεις (3) θέσεις από τις εννιά (9) καταλαμβάνονται από εκπροσώπους της Λατινικής Αμερικής και των χωρών της Περιοχής Ευξείνου Πόντου, αντίστοιχα. Οι εκπρόσωποι αυτοί λειτουργούν στο πλαίσιο των παραπάνω Περιφερειακών Συμβουλίων και μπορούν να διατυπώνουν τις απόψεις τους στο Προεδρείο του ΣΑΕ για τις υποπεριφέρειες ευθύνης τους (Λατινική Αμερική και Περιοχή Ευξείνου Πόντου, αντίστοιχα). Στα ζητήματα που αφορούν τις περιοχές ευθύνης τους και ιδιαίτερα στην κατανομή των πόρων του τακτικού προϋπολογισμού που αφορούν τις περιοχές αυτές διατηρούν στο πλαίσιο του Συντονιστικού Συμβουλίου δικαίωμα αρνησικυρίας, εφόσον το τελευταίο ασκείται τουλάχιστον από τα δύο μέλη που εκπροσωπούν τη συγκεκριμένη περιοχή. Σε περίπτωση που δεν κατέστη δυνατή στο πλαίσιο του Συντονιστικού Συμβουλίου, η κατανομή των πόρων του τακτικού προϋπολογισμού για τις εν λόγω περιοχές, το Προεδρείο του ΣΑΕ αποφασίζει σχετικά. Κατόπιν απόφασης του Προεδρείου του ΣΑΕ μπορούν να προχωρούν στην εκπόνηση προγραμμάτων και λοιπών δράσεων για τις ευαίσθητες αυτές περιοχές του Ελληνισμού. Το Προεδρείο του ΣΑΕ εγκρίνει τις προϋπολογιζόμενες δαπάνες για τις δράσεις που εκπονούν στις άνω περιοχές και αυτοί αποδίδουν απολογισμό σε αυτό. Οι εκπρόσωποι των υποπεριφερειών στα παραπάνω Περιφερειακά Συμβούλια ορίζουν έναν εξ αυτών για να συμμετάσχει στις συνεδριάσεις του Προεδρείου του ΣΑΕ» (Η παρ. 8 προστέθηκε με το άρθρο 2, Π.Δ. 328/2003).

## ΤΑ ΔΙΚΤΥΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ

«1. Τα Δίκτυα τον Ελληνισμού που εκπροσωπούνται στο Συμβούλιο Αποδήμου Ελληνισμού είναι:

α. Το Δίκτυο Νέων

β. Το Δίκτυο Επιχειρηματιών

γ. Το Δίκτυο Πολιτισμού

δ. Το Δίκτυο Επιστημόνων

ε. Το Δίκτυο Γυναικών.

2. Οι αποφάσεις των οργάνων των Δικτύων λαμβάνονται με πλειοψηφία των παρόντων μελών.

3. Το ΣΛΕ δημιουργεί ή συμμετέχει στη δημιουργία δομών υποστήριξης των Δικτύων τον Ελληνισμού, με έδρα τη Θεσσαλονίκη.

4. Οι Περιφερειακές Συντονιστικές Επιτροπές του Δικτύου Νέων είναι:

α. Περιφερειακή Συντονιστική Επιτροπή Αμερικής με 15 μέλη

β. Περιφερειακή Συντονιστική Επιτροπή Ευρώπης με 15 μέλη

γ. Περιφερειακή Συντονιστική Επιτροπή Ωκεανίας με 9 μέλη

δ. Περιφερειακή Συντονιστική Επιτροπή Ασίας-Αφρικής με 9 μέλη.

Οι Περιφερειακές Συντονιστικές Επιτροπές των υπολοίπων Δικτύων για τις παραπάνω περιφέρειες είναι εννεαμελής.

5. Όλα τα μέλη των Περιφερειακών Συντονιστικών Επιτροπών και της Παγκόσμιας Συντονιστικής Επιτροπής των Δικτύων εκλέγονται με απλή πλειοψηφία πριν την τακτική συνέλευση του ΣΛΕ. Η εκλογή γίνεται με τη διαδικασία της επιστολικής, της ηλεκτρονικής -ψηφου, με συνδυασμό των δύο προαναφερθέντων, ή με οποιοδήποτε άλλο πρόσφορο μέσο, ως ακολούθως:

Η Γενική Γραμματεία Αποδήμου Ελληνισμού τηρεί μητρώα των ομογενών στις παραπάνω) κατηγορίες. Με βάση αυτά τα μητρώα αποστέλλει επιστολές στους ομογενείς και τους καλεί να υποβάλουν υποψηφιότητα μέσα σε χρονικό διάστημα ενός μήνα. Στη συνέχεια αποστέλλεται νέα επιστολή που περιέχει τα -ψηφοδέλτια των υποψηφίων τόσο για την Παγκόσμια Συντονιστική όσο και για τις Περιφερειακές. Μέχρι συγκεκριμένη ημερομηνία που ορίζεται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα οι επιστολικές ψήφοι πρέπει να φθάσουν στη ΓΓΑΕ, όπου

οι υπάλληλοι της κάνουν την καταμέτρηση τους και ανακηρύσσουν τους εκλεγέντες.

Οι σταυροί προτίμησης δεν δύνανται να υπερβούν το 40% του αριθμού των υπό εκλογή μελών των ως άνω οργάνων. Στην Παγκόσμια Συντονιστική Επιτροπή ενός δικτύου δεν μπορούν να εκλεγούν περισσότεροι του 1/3 των μελών τον από την ίδια περιφέρεια. Σε περίπτωση ισοψηφίας διενεργείται κλήρωση μεταξύ των ισοψηφισάντων.

6. Η παγκόσμια και οι περιφερειακές συντονιστικές επιτροπές εκπροσωπούνται από τον Πρόεδρο, τον Ταμία και το Γραμματέα κάθε επιτροπής. Για τη διαχείριση του προϋπολογισμού τους υπόλογοι είναι οι εκάστοτε Πρόεδροι και Ταμίες, οι οποίοι συνυπογράφουν τις δαπάνες των Δικτύων και καταθέτουν από κοινού απολογισμό στη ΓΓΑΕ» (Το άρθρο 6α προστέθηκε με το άρθρο 3, Π.Δ. 328/2003).

## **ΑΡΘΡΟ 7**

### *ΣΥΓΚΛΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑΣ ΣΥΝΕΛΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΑΠΟΔΗΜΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ*

1. Το Παγκόσμιο Συμβούλιο Αποδήμου Ελληνισμού συγκαλείται σε τακτική συνέλευση μία φορά κάθε 2 έτη, μετά από απόφαση του Προεδρείου του ΣΑΕ η οποία πέμπεται προς τον Γενικό Γραμματέα Αποδήμου Ελληνισμού, για τη μέριμνα των κατά το άρθρο 10 οριζόμενων.
2. Έκτακτες Συνελεύσεις του Παγκοσμίου Συμβουλίου Αποδήμου Ελληνισμού μπορούν να πραγματοποιηθούν μόνο όταν προκύπτουν εξαιρετικής σοβαρότητας λόγοι που συνδέονται με τα συμφέροντα της Ομογένειας και τον Ελληνισμό μετά από εισήγηση του Προεδρείου ή αίτηση των 2/3 των μελών του ΣΑΕ και απόφαση του αρμόδιου για θέματα Αποδήμου Ελληνισμού Υπουργού Εξωτερικών.

## **ΑΡΘΡΟ 10**

### *ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΔΑΠΑΝΕΣ ΣΑΕ*

Την ευθύνη της διοργάνωσης των Τακτικών Συνελεύσεων του Παγκοσμίου ΣΑΕ έχει το Προεδρείο του. Αντιστοίχως, την ευθύνη της διοργάνωσης των τακτικών

*Συνελεύσεων των Περιφερειακών ΣΑΕ έχει το Συντονιστικό του Συμβούλιο. Π ΓΓΑΕ μεριμνά για την αναγκαία γραμματειακή και οργανωτική υποστήριξη, οι δε δαπάνες σχετικά με τη σύγκλιση και τη λειτουργία τόσο των Τακτικών Συνελεύσεων του Παγκοσμίου και των Περιφερειακών ΣΑΕ όσο και των Συνεδριάσεων του προεδρείου και των Συντονιστικών Συμβουλίων βαρύνουν τον προϋπολογισμό της.*

Συγκρίνοντας το Π.Δ. 291/99 με το παλαιότερο Π.Δ. 196/95 διαπιστώνει κανείς δύο σημαντικές προσθήκες. Η πρώτη αφορά στη σχέση του ΣΑΕ με το Οικουμενικό Πατριαρχείο και γενικότερα με την Εκκλησία. Στο άρθρο 1 αναφέρεται ρητά στη συνεργασία του ΣΑΕ «με το Οικουμενικό Πατριαρχείο, τα Πρεσβυγενή Πατριαρχεία, την Εκκλησία γενικότερα». Στην παράγραφο Β γίνεται λόγος για «προστασία και καλλιέργεια των Ελληνορθόδοξοι ηθών» στη δε παράγραφο Γ' υπογραμμίζεται για άλλη μια φορά η συνεργασία του ΣΑΕ με την «εν Κωνσταντινούπολη μεγάλη του Χριστού Εκκλησία». Κοντολογίς, το Π.Δ. 291/99 ήλθε να αποκαταστήσει την, ως προς αυτό το θέμα, διαταραγμένη σχέση μεταξύ του ΣΑΕ και της Εκκλησίας.

Η δεύτερη σημαντική προσθήκη (στο άρθρο 6 αυτή τη φορά) αφορά στα «Δίκτυα του Ελληνισμού». Μια φιλόδοξη προσπάθεια που αναλύεται ιδιαίτερα στο κεφάλαιο 8.3 του κύριου σώματος της εργασίας μας.

Ο Νόμος 3480/06 που ψηφίστηκε στις 2 Αυγούστου 2006, και έκτοτε ισχύει, επέφερε σημαντικές αλλαγές οι οποίες συζητήθηκαν αδρομερώς στο κεφάλαιο 8.4. Το ακριβές κείμενο του νόμου, ο οποίος μαζί με τα προβλεπόμενα σ<sup>1</sup> αυτόν δύο Π.Δ. θα αποτελούν πλέον τα μόνα δεσμευτικά κείμενα για την οργάνωση και λειτουργία του ΣΑΕ, έχει ως ακολούθως:

***ΝΟΜΟΣ υπ' αριθ. 3480, Οργάνωση λειτουργία και αρμοδιότητες του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού (ΣΑΕ) και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ ΑΙ 6112-8-2006)***

## **ΑΡΘΡΟ 1**

*Σκοποί - Αρμοδιότητες - Έδρα*

1. Το Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού (ΣΑΕ), το οποίο προβλέπεται στο άρθρο 108, παράγραφος 2 του Συντάγματος, είναι γνωμοδοτικό, εισηγητικό, διεκδικητικό και υποστηρικτικό προς την Ελληνική



γ) Έτεροι φορείς των απόδημων και ομογενών που προωθούν θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων του Ελληνισμού και έχουν μεγάλη επιρροή, απήχηση και ακτινοβολία τόσο στους Έλληνες του εξωτερικού όσο και στις κοινωνίες των χωρών διαμονής και της Ελλάδας, όπως είναι οι:

I. Ομοσπονδίες εθnikοτοπικών οργανώσεων, οι οποίες λειτουργούν σε πολιτειακό ή εθνικό επίπεδο μιας χώρας ή χωρών και έχουν ως σημείο αναφοράς και οργάνωσης μια ευρύτερη γεωγραφική περιφέρεια ή μια γεωπολιτική περιφέρεια ιστορικής σημασίας ή έναν εκ των νομών της Ελλάδας.

II. Ελληνικά Πολιτιστικά Κέντρα σε ευρύτερες μητροπολιτικές περιοχές, ενώσεις επιστημόνων και επαγγελματιών.

δ) Η Παγκόσμια Ομοσπονδία Απόδημων Κυπρίων (ΠΟΜΑΚ) και η Παγκόσμια Συντονιστική Επιτροπή Κυπριακού Αγώνα (ΠΣΕΚΑ).

2. Η ιδιότητα μέλους του ΣΑΕ αποκτάται, για τις οργανώσεις κοινοτήτων του απόδημου και ομογενειακού Ελληνισμού, μετά από αίτηση προς το Συντονιστικό Συμβούλιο της αντίστοιχης Περιφέρειας του ΣΑΕ και εφόσον πληρούνται οι παρακάτω προϋποθέσεις:

α) Υποβολή καταστατικού της οργάνωσης από το οποίο θα προκύπτει η τριετής τουλάχιστον ύπαρξη και δραστηριοποίηση της.

β) Οι καταστατικοί σκοποί της οργάνωσης να μην αντιστρατεύονται τους στόχους του ΣΑΕ.

γ) Πρακτικό πρόσφατων αρχαιρεσιών.

3. Η ως άνω παράγραφος 2 εφαρμόζεται και στην περίπτωση I του εδαφίου γ', της παραγράφου 1 και αναλογικά και με βάση τις καταστατικές προβλέψεις κάθε φορέα στην περίπτωση 11 του εδαφίου γ' και του εδαφίου β', της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου.

4. Το Συντονιστικό Συμβούλιο εκάστης Περιφέρειας εξετάζει εάν πληρούνται οι προϋποθέσεις της παραγράφου 2 και εισηγείται την αποδοχή ή μη του μέλους στο Προεδρείο του ΣΑΕ. Το Προεδρείο του ΣΑΕ συγκεντρώνει ανά εξάμηνο τις αιτήσεις εγγραφής των μελών όλων των Περιφερειών και εγκρίνει εκείνες που πληρούν τις προϋποθέσεις. Αιτήσεις εγγραφής μελών που υποβάλλονται εντός του εξαμήνου που προηγείται της σύγκλησης της Περιφερειακής Συνέλευσης εξετάζονται μετά το πέρας της Συνέλευσης. Το Προεδρείο του ΣΑΕ προβαίνει στην εγγραφή των εγκριθέντων μελών στο τηρούμενο από αυτό οικείο μητρώο,

αφού προηγουμένως διαπιστωθεί από τη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού η τήρηση των διατάξεων του παρόντος άρθρου.

### **ΑΡΘΡΟ 3**

*Όργανα του ΣΑΕ*

Όργανα του ΣΑΕ είναι:

- Τα Συντονιστικά Συμβούλια των Περιφερειών του ΣΑΕ
- Οι Περιφερειακές Συνελεύσεις
- Η Τακτική Συνέλευση
- Το Προεδρείο.

### **ΑΡΘΡΟ 4**

*Συντονιστικό Συμβούλιο των Περιφερειών του ΣΑΕ. Περιφερειακές Συνελεύσεις*

1. Το ΣΑΕ συγκροτείται από επτά (7) Περιφέρειες ήτοι, Περιφέρεια Καναδά, Περιφέρεια ΗΠΑ, Περιφέρεια Κεντρικής-Νοτίου Αμερικής, Περιφέρεια Ευρώπης (πλην ευρωπαϊκών χωρών πρώην ΕΣΣΔ), Περιφέρεια χωρών πρώην ΕΣΣΔ (πλην χωρών ήδη μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης), Περιφέρεια Ωκεανίας-Άπω Ανατολής και Περιφέρεια Αφρικής-Εγγύς/Μέσης Ανατολής.
2. Οι Περιφέρειες του ΣΑΕ απαρτίζονται από τα μέλη του ΣΑΕ της αντίστοιχης Περιφέρειας.
3. Στις επτά Περιφέρειες του ΣΑΕ λειτουργούν Συντονιστικά Συμβούλια τα οποία συγκροτούνται ως εξής:
  - α) Συντονιστικό Συμβούλιο Περιφέρειας Καναδά από πέντε (5) μέλη
  - β) Συντονιστικό Συμβούλιο Περιφέρειας ΗΠΑ από έντεκα (11) μέλη
  - γ) Συντονιστικό Συμβούλιο Περιφέρειας Κεντρικής Νοτίου Αμερικής από πέντε (5) μέλη
  - δ) Συντονιστικό Συμβούλιο Περιφέρειας Ευρώπης από έντεκα (11) μέλη
  - ε) Συντονιστικό Συμβούλιο Περιφέρειας χωρών πρώην ΕΣΣΔ από πέντε (5)

μέλη

στ) Συντονιστικό Συμβούλιο Περιφέρειας Ωκεανίας-Άπω Ανατολής από εννέα (9) μέλη

ζ) Συντονιστικό Συμβούλιο Περιφέρειας Αφρικής-Εγγύς/Μέσης Ανατολής από επτά (7) μέλη.

4. α) Τα Συντονιστικά Συμβούλια εκπροσωπούν την αντίστοιχη Περιφέρεια τους.

β) Τα Συντονιστικά Συμβούλια των Περιφερειών του ΣΑΕ καταρτίζουν και αποστέλλουν τεκμηριωμένες εισηγήσεις ή προτάσεις στο Προεδρείο του ΣΑΕ, το οποίο με τυχόν παρατηρήσεις του τις αποστέλλει στη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, η οποία τις διαβιβάζει, μαζί με τις τυχόν προτάσεις της για το σχετικό θέμα, στον αρμόδιο για θέματα Απόδημου Ελληνισμού Υπουργό, ο οποίος τις προωθεί στους καθ' ύλην αρμόδιους Υπουργούς.

Ο αρμόδιος για θέματα Απόδημου Ελληνισμού Υπουργός υποχρεούται, εντός εξήντα ημερών από την υποβολή των προτάσεων και εισηγήσεων, να γνωστοποιήσει στο Προεδρείο του ΣΑΕ τις απόψεις της Κυβερνήσεως και των κρατικών οργάνων επί των συγκεκριμένων θεμάτων.

Ο αρμόδιος για θέματα Απόδημου Ελληνισμού Υπουργός ζητά από το Προεδρείο του ΣΑΕ εισηγήσεις και προτάσεις για συγκεκριμένα θέματα. Το Προεδρείο του ΣΑΕ υποχρεούται να ανταποκριθεί με την υποβολή αιτιολογημένων απόψεων μέσα σε διάστημα εξήντα ημερών. γ) Καταρτίζουν τον προγραμματισμό κατά το μέρος που τα αφορά. δ) Τα Συντονιστικά Συμβούλια των Περιφερειών του ΣΑΕ συγκαλούνται στην Περιφέρεια μία φορά κατ' έτος. Δύνανται να συνεδριάζουν χρησιμοποιώντας τις μεθόδους της νέας τεχνολογίας ή οποιοδήποτε πρόσφορο μέσο. Στα Συντονιστικά Συμβούλια προεδρεύουν οι κατά το άρθρο 6, παράγραφος 1 Συντονιστές, των αντίστοιχων Περιφερειών του ΣΑΕ. Τα Συντονιστικά Συμβούλια λειτουργούν με Κανονισμό Λειτουργίας ο οποίος καταρτίζεται και εγκρίνεται από τις αντίστοιχες Περιφερειακές Συνελεύσεις με πλειοψηφία του 50% 4- 1 του συνόλου των προσκληθέντων εκπροσώπων. Το ίδιο ισχύει και για την τροποποίηση του Κανονισμού Λειτουργίας τους. Ο Κανονισμός Λειτουργίας των Συντονιστικών Συμβουλίων κοινοποιείται στη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.



5. Τα μέλη των Συντονιστικών Συμβουλίων των Περιφερειών του ΣΑΕ εκλέγονται στις Συνελεύσεις των αντίστοιχων Περιφερειών μετά από μυστική ψηφοφορία και με απλή πλειοψηφία των ψηφισάντων που εκπροσωπούν τα δύο τρίτα (2/3) τουλάχιστον των προσκληθέντων εκπροσώπων.

Σε περίπτωση ισοψηφίας, διενεργείται κλήρωση μεταξύ των ισοψηφισάντων.

Η θητεία των μελών των Συντονιστικών Συμβουλίων των Περιφερειών του ΣΑΕ είναι τετραετής και τα μέλη δεν δύνανται να εκλεγούν πέραν των δύο (2) θητειών για την ίδια θέση. Οι θητείες μελών Συντονιστικών Συμβουλίων του ΣΑΕ που έχουν διανυθεί από την έναρξη της λειτουργίας τους λαμβάνονται υπόψη για την εφαρμογή της παρούσας παραγράφου,

Η θητεία των εκλεγέντων μελών των Συντονιστικών Συμβουλίων των Περιφερειών αρχίζει την πρώτη ημέρα του επόμενου έτους από τη σύγκληση της τελευταίας Τακτικής Συνέλευσης.

Σε περίπτωση κωλύματος ή παραίτησης μέλους Συντονιστικού Συμβουλίου, αυτό αναπληρώνεται από τον πρώτο επιλαχόντα.

6. Οι Περιφερειακές Συνελεύσεις συγκαλούνται από τα Συντονιστικό - Συμβούλια ανά διετία στις αντίστοιχες Περιφέρειες, ενώ οι εκλογές για την ανάδειξη των μελών των Συντονιστικών Συμβουλίων διεξάγονται κάθε δεύτερη διετία.

Η εκλογική Περιφερειακή Συνέλευση προηγείται κατά δύο μήνες της διεξαγωγής της Τακτικής Συνέλευσης, δεν δύναται όμως να απέχει περισσότερο των τριών μηνών.

Τα Συντονιστικό Συμβούλια αναλαμβάνουν τη διοργάνωση των Περιφερειακών Συνελεύσεων των αντιστοιχούν Περιφερειών και μεριμνούν για την αναγκαία γραμματειακή υποστήριξη. Καταρτίζουν την Ημερήσια Διάταξη στην οποία δύνανται να συμπεριληφθούν θέματα μετά από πρόταση των μελών της Συνέλευσης, του Προεδρείου του ΣΑΕ και της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού.

7. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του αρμόδιου για θέματα Απόδημου Ελληνισμού Υπουργού, καθορίζονται τα κριτήρια και η διαδικασία για την εκπροσώπηση στις Περιφερειακές Συνελεύσεις μελών

του ΣΑΕ, όπως αυτά περιγράφονται στην παράγραφο 1 του άρθρου 2 του παρόντος νόμου, καθώς και ο αριθμός των εκπροσώπων τους.

Τα Συντονιστικό Συμβούλια των Περιφερειών του ΣΑΕ και το Προεδρείο υποβάλλουν προς τον αρμόδιο για θέματα Απόδημου Ελληνισμού Υπουργό προτάσεις σχετικά με το υπό έκδοση προεδρικό διάταγμα, εντός τετραμήνου από την ΣΤ' Τακτική Συνέλευση. Αν οι προτάσεις αυτές δεν υποβληθούν μέσα στο τετράμηνο αυτό, το προεδρικό διάταγμα θα εκδοθεί και χωρίς αυτές πριν από την πάροδο έτους από την ως άνω Συνέλευση.

8. Στις Περιφερειακές Συνελεύσεις του ΣΑΕ, εκφράζονται οι θέσεις των αποδήμων επί θεμάτων που τους ενδιαφέρουν, τίθενται προτεραιότητες και δύνανται να προτείνονται θέματα προς εισήγηση στα αντίστοιχα Συντονιστικό Συμβούλια.

Οι αποφάσεις των Περιφερειακών Συνελεύσεων του ΣΑΕ λαμβάνονται με απλή πλειοψηφία των παρόντων εκπροσώπων, Οι Περιφερειακές Συνελεύσεις του ΣΑΕ καταρτίζουν τον Κανονισμό Λειτουργίας τους που εγκρίνεται με πλειοψηφία του 50% + 1 του συνόλου των προσκληθέντων εκπροσώπων. Το ίδιο ισχύει και για την τροποποίηση του Κανονισμού Λειτουργίας τους, Ο Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Συνελεύσεων κοινοποιείται στη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.

9. Στις Περιφέρειες του ΣΑΕ λειτουργούν Δίκτυα του Ελληνισμού. Τα της οργάνωσης και λειτουργίας των Δικτύων καθορίζονται με απόφαση της Περιφερειακής Συνέλευσης και συμπεριλαμβάνονται στον Κανονισμό Λειτουργίας της. Ειδικότερα, για τα Δίκτυα Νεολαίας, αυτά ιδρύονται υποχρεωτικά σε κάθε Περιφέρεια εντός δύο ετών από την προσεχή Τακτική Συνέλευση, σύμφωνα με σχετική πρόβλεψη που θα υπάρχει στους Κανονισμούς Λειτουργίας των Περιφερειακών Συνελεύσεων.
10. Έκτακτη Περιφερειακή Συνέλευση δύναται να συγκληθεί μετά από αίτημα της πλειοψηφίας των τριών τετάρτων (3/4) των μελών του Συντονιστικού Συμβουλίου της αντίστοιχης Περιφέρειας ή του ενός τρίτου (1/3) του συνόλου των μελών της Περιφερειακής Συνέλευσης, γνώμη του Προεδρείου του ΣΑΕ, και απόφαση του αρμόδιου για θέματα Απόδημου Ελληνισμού Υπουργού, εάν προκύψουν ειδικοί προς τούτο λόγοι που συνδέονται με τα συμφέροντα του Ομογενειακού Ελληνισμού.
11. Ο προϋπολογισμός της Περιφερειακής Συνέλευσης υποβάλλεται από τον Συντονιστή της αντίστοιχης Περιφέρειας στη Γενική Γραμματεία Απόδημου

Ελληνισμού προς έγκριση, έξι τουλάχιστον μήνες πριν από την ημερομηνία σύγκλησης.

## **ΑΡΘΡΟ 5**

### *Τακτική Συνέλευση*

1. Η Τακτική Συνέλευση του ΣΑΕ συγκαλείται από το Προεδρείο του ΣΑΕ κάθε τέσσερα χρόνια και δη το τελευταίο δίμηνο του τέταρτου έτους από την τελευταία Τακτική Συνέλευση, ενώ ανακοινώνεται οκτώ τουλάχιστον μήνες ενωρίτερα. Το Προεδρείο του ΣΑΕ αναλαμβάνει τη διοργάνωση της Τακτικής Συνέλευσης και μεριμνά για την αναγκαία γραμματειακή υποστήριξη.
2. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του αρμόδιου για θέματα Απόδημου Ελληνισμού Υπουργού, καθορίζονται τα κριτήρια και η διαδικασία για την εκπροσώπηση στην Τακτική Συνέλευση μελών του ΣΑΕ όπως αυτά περιγράφονται στην παράγραφο 1 του άρθρου 2 του παρόντος νόμου, καθώς και ο αριθμός των εκπροσώπων τους. Τα Συντονιστικό Συμβούλια των Περιφερειών του ΣΑΕ και το Προεδρείο υποβάλλουν προς τον αρμόδιο για θέματα Απόδημου Ελληνισμού Υπουργό προτάσεις σχετικά με το υπό έκδοση προεδρικό διάταγμα εντός τετραμήνου από την ΣΤ' Τακτική Συνέλευση. Αν οι προτάσεις αυτές δεν υποβληθούν μέσα στο τετράμηνο αυτό, το προεδρικό διάταγμα θα εκδοθεί και χωρίς αυτές πριν από την πάροδο έτους από την ως άνω Συνέλευση.
3. Ο προϋπολογισμός της Τακτικής Συνέλευσης καταρτίζεται από το Προεδρείο και υποβάλλεται από τον Πρόεδρο του ΣΑΕ στη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού προς έγκριση, επτά τουλάχιστον μήνες πριν από την ημερομηνία σύγκλησης. Σε περίπτωση μη υποβολής ή μη έγκρισης του προϋπολογισμού, τη διοργάνωση της Τακτικής Συνέλευσης αναλαμβάνει η Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.
4. Ο Πρόεδρος του ΣΑΕ καταρτίζει την Ημερήσια Διάταξη μετά από απόφαση του Προεδρείου και αφού λάβει υπόψη τις προτάσεις των Συντονιστικών Συμβουλίων των Περιφερειών. Στην Ημερήσια Διάταξη περιλαμβάνονται και θέματα που τυχόν προτείνονται από μέλη της Συνέλευσης και τη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού. Κατά την Τακτική Συνέλευση εκλέγεται Προεδρείο για τη διεξαγωγή των εργασιών της Συνέλευσης, τα μέλη του

οποίου δεν δύνανται να είναι υποψήφια στις εκλογές για την ανάδειξη των μελών του Προεδρείου του ΣΑΕ. Οι αποφάσεις της Τακτικής Συνέλευσης λαμβάνονται με απλή πλειοψηφία των παρόντων εκπροσώπων. Η Τακτική Συνέλευση του ΣΑΕ καταρτίζει τον Κανονισμό Λειτουργίας της που εγκρίνεται με πλειοψηφία του 50% + 1 του συνόλου των προσκληθέντων εκπροσώπων. Το ίδιο ισχύει και για την τροποποίηση του Κανονισμού Λειτουργίας της. Ο Κανονισμός Λειτουργίας της Τακτικής Συνέλευσης κοινοποιείται στη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.

5. Το Προεδρείο του ΣΑΕ ανακοινώνει τα συμπεράσματα της Τακτικής Συνέλευσης στον αρμόδιο για θέματα Απόδημου Ελληνισμού Υπουργό, στο Προεδρείο της Ειδικής Μόνιμης Επιτροπής Απόδημου Ελληνισμού της Βουλής των Ελλήνων και στη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.
6. α) Η Τακτική Συνέλευση δύναται να αναβληθεί για ένα εύλογο διάστημα όχι μεγαλύτερο των δώδεκα μηνών εφόσον συντρέχουν προς τούτο ειδικοί λόγοι, με απόφαση του αρμόδιου για θέματα Απόδημου Ελληνισμού Υπουργού και γνώμη των Συντονιστικών Συμβουλίων των Περιφερειών και του Προεδρείου του ΣΑΕ.  
β) Έκτακτη Συνέλευση του ΣΑΕ μπορεί να συγκληθεί εάν προκύψουν ειδικοί λόγοι που συνδέονται με τα συμφέροντα του Ομογενειακού Ελληνισμού, μετά από αίτημα της πλειοψηφίας των δύο τρίτων (2/3) των Συντονιστικών Συμβουλίων των Περιφερειών του ΣΑΕ που έχει εγκριθεί από την πλειοψηφία των δύο τρίτων (2/3) των μελών των αντίστοιχων Συμβουλίων αυτών, γνώμη του Προεδρείου του ΣΑΕ και απόφαση του αρμόδιου για θέματα Απόδημου Ελληνισμού Υπουργού.
7. Μετά την πάροδο δέκα μηνών από τη σύγκληση της Τακτικής Συνέλευσης και όχι αργότερα των δώδεκα μηνών, πραγματοποιείται Συνάντηση του Προεδρείου και των Συντονιστικών Συμβουλίων των Περιφερειών του ΣΑΕ στην Ελλάδα. Σκοπός της Συνάντησης αυτής είναι η οριοθέτηση στόχων και προτεραιοτήτων για την άσκηση των αρμοδιοτήτων του ΣΑΕ. Στη Συνάντηση συμμετέχουν επίσης προσωπικότητες εκ των αποδήμων και ομογενών που ορίζονται με απόφαση του αρμόδιου για θέματα Απόδημου Ελληνισμού Υπουργού μετά από προτάσεις της Ειδικής Μόνιμης Επιτροπής Απόδημου Ελληνισμού της Βουλής των Ελλήνων, του Προεδρείου του ΣΑΕ και της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού. Το ποσοστό των προσωπικοτήτων αυτών

δεν μπορεί να είναι μεγαλύτερο του 25% των εκλεγμένων μελών των οργάνων του ΣΑΕ.

## **ΑΡΘΡΟ 6**

### *Προεδρείο του ΣΑΕ*

1. Το Προεδρείο του ΣΑΕ είναι ενδεκαμελές και αποτελείται από τον Πρόεδρο, επτά (7) Συντονιστές των Περιφερειών του ΣΑΕ, το Γραμματέα, τον Ταμία και τον Εκπρόσωπο των ΠΟΜΑΚ/ΠΣΕΚΑ.
2. Το Προεδρείο έχει τις εξής αρμοδιότητες:
  - α) Δύναται να υποβάλλει δια του Προέδρου του γνωμοδότηση σε σχέδια νόμων που αφορούν στον Απόδημο και Ομογενειακό Ελληνισμό. Η γνωμοδότηση περιέχει την ανάλυση του θέματος, τις εκτιμήσεις και τις προτάσεις του ΣΑΕ και υποβάλλεται στον αρμόδιο για θέματα Απόδημου Ελληνισμού Υπουργό με κοινοποίηση στην Ειδική Μόνιμη Επιτροπή Απόδημου Ελληνισμού της Βουλής των Ελλήνων.
  - β) Αποστέλλει με τυχόν παρατηρήσεις του τις εισηγήσεις και τις προτάσεις των Συντονιστικών Συμβουλίων των Περιφερειών του ΣΑΕ στη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.
  - γ) Προωθεί τους στόχους του ΣΑΕ.
3. Πρόεδρος του ΣΑΕ εκλέγεται μετά από μυστική ψηφοφορία στην Τακτική Συνέλευση, εκείνος ο οποίος θα συγκεντρώσει την απόλυτη πλειοψηφία των ψηφισάντων που εκπροσωπούν τα δύο τρίτα (2/3) τουλάχιστον των προσκληθέντων εκπροσώπων. Σε περίπτωση που ένας από τους υποψηφίους δεν συγκεντρώσει την απόλυτη πλειοψηφία των ψηφισάντων, η εκλογική διαδικασία επαναλαμβάνεται μεταξύ των δύο πρώτων σε ψήφους υποψηφίων. Σε περίπτωση ισοψηφίας, διενεργείται κλήρωση μεταξύ των ισοψηφισάντων. Ο Πρόεδρος εκπροσωπεί το ΣΑΕ και συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη του Προεδρείου. Σε περίπτωση κωλύματος ή παραίτησης του Προέδρου του ΣΑΕ, τον Πρόεδρο αντικαθιστά Αναπληρωτής Πρόεδρος. Έκαστος εκ των επτά Συντονιστών των Περιφερειών του ΣΑΕ ασκεί εκ περιτροπής καθήκοντα Αναπληρωτή Προέδρου κατά το αναλογούν σε αυτόν χρονικό διάστημα, ενώ η σειρά ενός εκάστου καθορίζεται δια κληρώσεως.
4. Οι Συντονιστές των Περιφερειών του ΣΑΕ εκλέγονται στις αντίστοιχες Περι-

φερειακές Συνελεύσεις με απόλυτη πλειοψηφία και μετά από μυστική ψηφοφορία των ψηφισάντων που εκπροσωπούν τα δύο τρίτα (2/3) τουλάχιστον των προσκληθέντων εκπροσώπων. Σε περίπτωση που ένας από τους υποψηφίους δεν συγκεντρώσει την απόλυτη πλειοψηφία των ψηφισάντων, επαναλαμβάνεται η ψηφοφορία μεταξύ των δύο πρώτων σε ψήφους υποψηφίων.

Σε περίπτωση ισοψηφίας, διενεργείται κλήρωση μεταξύ των ισοψηφισάντων.

Σε περίπτωση κωλύματος ή παραίτησης Συντονιστή Περιφέρειας του ΣΑΕ, το Συντονιστικό Συμβούλιο της αντίστοιχης Περιφέρειας εκλέγει ένα εκ των μελών του Συντονιστικού Συμβουλίου ως Συντονιστή για το υπόλοιπο της θητείας, με απόλυτη πλειοψηφία των μελών του.

5. Ο Γραμματέας και ο Ταμίας εκλέγονται στην Τακτική Συνέλευση μετά από

μυστική ψηφοφορία και με απλή πλειοψηφία των ψηφισάντων που εκπροσωπούν τα δύο τρίτα (2/3) τουλάχιστον των προσκληθέντων εκπροσώπων, το δε έργο τους καθορίζεται με απόφαση του Προεδρείου. Σε περίπτωση κωλύματος ή παραίτησης του Γραμματέα ή του Ταμιά του Προεδρείου, αυτός αναπληρώνεται από τον πρώτο επιλαχόντα.

6. Ο Εκπρόσωπος των ΠΟΜΑΚ/ΠΣΕΚΑ - μέλος του Προεδρείου του ΣΑΕ

εκλέγεται στην Τακτική Συνέλευση του ΣΑΕ με απόλυτη πλειοψηφία και μετά από μυστική ψηφοφορία των ψηφισάντων που εκπροσωπούν τα δύο τρίτα (2/3) τουλάχιστον των προσκληθέντων εκπροσώπων των αντίστοιχων οργανώσεων. Σε περίπτωση κωλύματος ή παραίτησης του εκπροσώπου των ΠΟΜΑΚ/ΠΣΕΚΑ - μέλους του Προεδρείου του ΣΑΕ, αυτός αναπληρώνεται από τον πρώτον επιλαχόντα.

7. Η θητεία των μελών του Προεδρείου του ΣΑΕ είναι τετραετής. Τα μέλη του

Προεδρείου δεν δύναται να εκλεγούν πέραν των δύο θητειών για την ίδια

θέση. Οι θητείες μελών του Προεδρείου του ΣΑΕ που διανύθηκαν από την

έναρξη λειτουργίας του ΣΑΕ λαμβάνονται υπόψη για την εφαρμογή της παρούσας παραγράφου. Η θητεία των εκλεγέντων μελών του Προεδρείου του ΣΑΕ αρχίζει την πρώτη ημέρα του επόμενου έτους από τη σύγκληση της

τελευταίας Τακτικής Συνέλευσης.

8. Το Προεδρείο συγκαλείται από τον Πρόεδρο σε συνεδριάσεις ανά εξάμηνο, στην έδρα του. αλλά δύναται να συνεδριάζει και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας κατόπιν ομοφώνου αποφάσεως του. Το Προεδρείο δύναται να συγκαλείται εκτάκτως μετά από απόφαση των δύο τρίτων (2/3) των μελών του και με σύμφωνη γνώμη του αρμόδιου για θέματα Απόδημου Ελληνισμού Υπουργού. Σε κάθε Συνεδρίαση παρίσταται χωρίς δικαίωμα ψήφου ένας εκπρόσωπος της νεολαίας, εκ περιτροπής, από εκάστη Περιφέρεια της οποίας ο Συντονιστής ασκεί καθήκοντα Αναπληρωτή Προέδρου του ΣΑΕ. Στον Κανονισμό Λειτουργίας εκάστης Περιφερειακής Συνέλευσης, προβλέπεται ο τρόπος ορισμού του εκπροσώπου της νεολαίας. Τα θέματα της Ημερήσιας Διάταξης γνωστοποιούνται τριάντα ημέρες τουλάχιστον πριν από τη συνεδρίαση, στα μέλη του Προεδρείου και τη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού. Το Προεδρείο δύναται να συνεδριάζει χρησιμοποιώντας τις μεθόδους της νέας τεχνολογίας ή οποιοδήποτε πρόσφορο μέσο. Το Προεδρείο του ΣΑΕ λειτουργεί με Κανονισμό Λειτουργίας, ο οποίος εγκρίνεται με πλειοψηφία των δύο τρίτων (2/3) των μελών του Προεδρείου. Το ίδιο ισχύει και για την τροποποίηση του Κανονισμού Λειτουργίας του. Ο Κανονισμός Λειτουργίας του Προεδρείου κοινοποιείται στη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.
9. Το Προεδρείο του ΣΑΕ τον πρώτο μήνα κάθε έτους υποβάλλει έκθεση με τις εισηγητικές προτάσεις της Τακτικής Συνέλευσης, του Προεδρείου, των Περιφερειακών Συνελεύσεων, των Συντονιστικών Συμβουλίων των Περιφερειών προς:
- α) τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας
  - β) τον Πρωθυπουργό
  - γ) τον Πρόεδρο της Βουλής
  - δ) τους αρχηγούς των Κομμάτων

ε) τον αρμόδιο για θέματα Απόδημου Ελληνισμού Υπουργό στ) τη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.

Δια του Προέδρου της Βουλής η έκθεση ανακοινώνεται στην Ειδική Μόνιμη Επιτροπή Απόδημου Ελληνισμού της Βουλής των Ελλήνων και διανέμεται στους βουλευτές όλων των Κομμμάτων.

10. Το Προεδρείο του ΣΑΕ καλείται και εμφανίζεται μέσα στο πρώτο τρίμηνο κάθε έτους στην Ειδική Μόνιμη Επιτροπή Απόδημου Ελληνισμού της Βουλής των Ελλήνων, μετά από πρόσκληση του Προέδρου της και παρουσιάζει θέματα προτεραιότητας που αφορούν στον Απόδημο Ελληνισμό.

## **ΑΡΘΡΟ 7**

1. Το ΣΑΕ επιχορηγείται από τον Κρατικό Προϋπολογισμό για την άσκηση της γνωμοδοτικής και εισηγητικής αρμοδιότητας του και την εν γένει λειτουργία του. Οι σχετικές πιστώσεις εγγράφονται στον τακτικό προϋπολογισμό της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού, η οποία είναι αρμόδια για την επιχορήγηση του ΣΑΕ.
2. Τα μέλη του Προεδρείου καταρτίζουν πρόταση προϋπολογισμού του ΣΑΕ για το επόμενο έτος, κατά το μέρος που τα αφορά. Ο Πρόεδρος σε συνεργασία με τον Ταμία επεξεργάζεται τις ως άνω προτάσεις και διαμορφώνει ενιαία πρόταση προϋπολογισμού του ΣΑΕ για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του, την οποία και υποβάλλει το Νοέμβριο εκάστου έτους, προς έγκριση στη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού. Το ΣΑΕ επιχορηγείται από τη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού με απευθείας εκταμιεύσεις στο όνομα του Προέδρου, των Συντονιστών των Περιφερειών του ΣΑΕ, του Γραμματέα, του Ταμία, του Εκπρόσωπου των ΠΟΜΑΚ/ΠΣΕΚΑ - μέλους του Προεδρείου κατ' αναλογία και αντιστοιχία, υπό την προϋπόθεση ότι:
  - α) ο προτεινόμενος συνολικός προϋπολογισμός συνάδει με τις θεσμοθετημένες αρμοδιότητες του ΣΑΕ
  - β) ο Πρόεδρος του ΣΑΕ, οι Συντονιστές των Περιφερειών του ΣΑΕ, ο Γραμματέας, ο Ταμίας και ο Εκπρόσωπος των ΠΟΜΑΚ/ΠΣΕΚΑ - μέλος του Προεδρείου υποβάλλουν με το πέρας του έτους χρήσης και πάντως το αργότερο μέχρι τέλους Φεβρουαρίου του επόμενου έτους, στη Διεύθυνση Διοικητικής Υποστήριξης της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού, τον



αντίστοιχο οικονομικό απολογισμό, συνοδευόμενο από τα νομότυπα παραστατικά στοιχεία κατ' αναλογία προς τον ισχύοντα Κώδικα Βιβλίων και Στοιχείων και σύμφωνα με τον Κανονισμό Διαχείρισης του ΣΑΕ.

3. Η ΓΓΑΕ ελέγχει τη νομιμότητα των δαπανών του ΣΑΕ, καθώς και την ορθολογιστική διαχείριση τους με ορκωτό ελεγκτή-λογιστή.

## **ΑΡΘΡΟ 8**

Άλλες διατάξεις

1. Οι εγγεγραμμένες στον ετήσιο προϋπολογισμό της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού πιστώσεις διατίθενται για τους σκοπούς και τα προγράμματα της, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται, πέραν των προβλεπομένων στην παράγραφο 1 του άρθρου 44 του Νόμου 2413/1996 (ΦΕΚ 124 Α') και επιχορηγήσεις ή χρηματοδοτήσεις:
  - α) στις οργανώσεις των απόδημων και ομογενών Ελλήνων, όπως κοινότητες, σύλλογοι, σωματεία και άλλες κοινοτικές, διακοινοτικές και εθιμοτυπικές μορφές οργάνωσης του απόδημου και ομογενειακού Ελληνισμού, ανεξαρτήτως οργανωτικής βαθμίδας
  - β) στις εκκλησίες των απόδημων και ομογενών Ελλήνων και σε εκκλησιαστικά κέντρα και ιδρύματα
  - γ) στα πνευματικά ιδρύματα στο εξωτερικό, όπως τμήματα και έδρες ελληνικών σπουδών
  - δ) στα εκπαιδευτικά ιδρύματα ελληνικού ενδιαφέροντος στο εξωτερικό, όπως σχολεία κάθε βαθμίδας
  - ε) σε ελληνικού ενδιαφέροντος επιστημονικούς και πολιτιστικούς φορείς, βιβλιοθήκες, ερευνητικά κέντρα, ιδρύματα, επιμελητήρια στο εξωτερικό και στ) σε κάθε είδους μορφή οργάνωσης των απόδημων και ομογενών Ελλήνων.
2. Ο σκοπός και το ύψος των επιχορηγήσεων ή χρηματοδοτήσεων στους ανωτέρω φορείς καθορίζεται με την απόφαση επιχορήγησης ή χρηματοδότησης που εκδίδεται προς τούτο, κάθε φορά από τον εκάστοτε αρμόδιο Υπουργό ή τα υπό τούτου εξουσιοδοτημένα όργανα, καταργούμενης κάθε αντίθετης σχετικής διάταξης. Με την ολοκλήρωση του σκοπού για τον οποίο δόθηκε η επιχορήγηση ή χρηματοδότηση και μέσα σε τρεις μήνες, ο επιχορηγούμενος ή

χρηματοδοτούμενος φορέας υποβάλλει υποχρεωτικά στη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού οικονομικό απολογισμό με νομότυπα παραστατικά στοιχεία, κατ' αναλογίαν προς τον ισχύοντα Κώδικα Βιβλίων και Στοιχείων.

## **ΑΡΘΡΟ 9**

*Καταργούμενες διατάξεις*

## **ΑΡΘΡΟ 10**

*Μεταβατικές διατάξεις*

1. Οι Περιφερειακές Συνελεύσεις και η Τακτική Συνέλευση που θα συγκληθούν εντός του τρέχοντος έτους θα έχουν όμοια σύνθεση με τις αντίστοιχες συγκληθείσες το έτος 2003 Συνελεύσεις του ΣΑΕ. Ο συνολικός αριθμός των εκπροσώπων στην Τακτική Συνέλευση, συμπεριλαμβανομένων των εκλεγμένων στα όργανα του ΣΑΕ μελών, θα ανέλθει στους τετρακόσιους πενήντα (450), πλέον των νεοεκλεγέντων μελών των Συντονιστικών Συμβουλίων, των οποίων η θητεία αρχίζει την πρώτη ημέρα του επόμενου έτους από τη σύγκληση της ΣΤ' Τακτικής Συνέλευσης, η δε κατανομή τους θα γίνει μετά από εισήγηση του Προεδρείου του ΣΑΕ τρεις μήνες πριν την Τακτική Συνέλευση και έγκριση του αρμόδιου για θέματα Απόδημου Ελληνισμού Υπουργού.
2. α) Την ευθύνη της σύγκλησης και διοργάνωσης της Πρώτης Περιφερειακής Συνέλευσης των νέων Περιφερειών του ΣΑΕ θα έχουν τα Συντονιστικά Συμβούλια των Περιφερειών στις οποίες υπήγοντο πριν την ισχύ του παρόντος νόμου.  
β) Τη διοργάνωση της ΣΤ' Τακτικής Συνέλευσης θα αναλάβει η Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.

## **ΑΡΘΡΟ 12-13 (άσχετα)**

## **ΑΡΘΡΟ 14**

*Έναρξη ισχύος*

Η ισχύς του νόμου αυτού αρχίζει από τη δημοσίευση του στην *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*.

#### 2.4 Ειδική Μόνιμη Επιτροπή Απόδημου Ελληνισμού της Βουλής των Ελλήνων

Σύμφωνα με το άρθρο 43Α το οποίο αφορά στην τροποποίηση του Κανονισμού της Βουλής και συμπληρώνει το άρθρο 43 του Κανονισμού: «1) Στην αρχή κάθε τακτικής Συνόδου, ο Πρόεδρος της Βουλής συνιστά τις εξής

μόνιμες ειδικές επιτροπές:

α) Μόνιμη επιτροπή απόδημου ελληνισμού

β) Μόνιμη επιτροπή θεσμών και διαφάνειας

γ) Μόνιμη επιτροπή αποτίμησης τεχνολογίας. 2. α) Αντικείμενο της επιτροπής απόδημου ελληνισμού είναι η διατήρηση και προαγωγή των σχέσεων και των δεσμών της εθνικής αντιπροσωπείας και τον ελληνικού λαού με τους απόδημους Έλληνες, η μελέτη των προβλημάτων τους και η προώθηση της επίλυσης τους» (ΦΕΚ 151/08-07-1996).

#### 2.5 Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

του ΥΠΕΠΘ

Με κοινή υπουργική απόφαση των υπουργών: Εσωτερικών, Οικονομικών και Παιδείας (ΦΕΚ 171/18-03-1996), «Στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων:

Συγκροτούνται σε ενιαίο Διοικητικό Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης οι ακόλουθες υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ:

α) Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού

β) Διεύθυνση Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων.

2. Συνιστάται μία (1) θέση Ειδικού Γραμματέα με βαθμό Β' της κατηγορίας Ειδικών Θέσεων, ο οποίος προΐσταται του Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης» (ΦΕΚ 171/18-03-1996).

2.6 Νομοθετικό Διάταγμα 695/1970 «Περί εκπαίδευσεως ελληνοπαίδων εξωτερικού»  
(ΦΕΚ 221/12/16-10-1970)

**Άρθρον 1**

*Οργάνωσις της Εκπαίδευσεως*

1. *Η εκπαίεονσις των ελληνοπαίδων τον εξωτερικού παρέχεται δι' ελληνικών σχολείων των αυτών τύπων και βαθμίδων προς τα εν τη ημεδαπή λειτουργούντα.*

*Τα σχολεία ταύτα διακρίνονται εις λειτουργούντα:*

- α) *Μερίμνη των ελληνικών προξενικών αρχών*  
β) *Υπ' ευθύνην ανεγνωρισμένων ελληνικών κοινοτήτων ή ελληνικών ορθοδόξων εκκλησιαστικών αρχών ή ιδρυμάτων του εξωτερικού και γ) ως ιδιωτικά τοιαύτα.*

*Εις τα ανωτέρω σχολεία διδάσκονται τα προβλεπόμενα δια τα αντίστοιχα δημόσια σχολεία της ημεδαπής μαθήματα και εφαρμόζεται το ισχύον εν τη ημεδαπή αναλυτικών και ωρολόγιον πρόγραμμα διδασκαλίας, επιτρεπομένης της διδασκαλίας και ετέρων μαθημάτων, ως και μετ' έγκρισιν τον Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων της παρεκκλίσεως εκ του προγράμματος διδασκαλίας, αναλόγως των τοπικών συνθηκών.*

2. *Όπου δεν επιτρέπεται η λειτουργία αυτοτελών ελληνικών σχολείων, δύναται να λειτουργήσουν συμπληρωματικά τοιαύτα των ξένων σχολείων δια της ενσωματώσεως εις το πρόγραμμα τούτων των ελληνιστί διδασκομένων μαθημάτων (Ελληνικής γλώσσης, Θρησκευτικών, Ιστορίας και Γεωγραφίας της Ελλάδος) ή ανεξάρτητα απογευματινά ελληνικά σχολεία, εις α διδάσκονται τα προμνησθέντα μαθήματα.*

3. α) *Τα λειτουργούντα και ιδρυόμενα μερίμνη των ελληνικών προξενικών αρχών σχολεία και τα δημοτικά σχολεία της υπό στοιχείον β' περιπτώσεις της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου είναι ισότιμα προς τα λειτουργούντα εν τη ημεδαπή αντίστοιχα τοιαύτα, εφ' όσον εγκρίνεται η ίδρυσις όι' αποφάσεως του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων,*  
β) *Πάντα τα λοιπά σχολεία δύναται να αναγνωρισθούν ως ισότιμα προς τα εν τη ημεδαπή αντίστοιχα δημόσια σχολεία δι αποφάσεως του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδιδομένης κατά περίπτωσιν, μετά γνώμην του κατά τα άρθρα 2 και 4 του Α/,1. 651/1970 «περί οργανώσεως της Γενικής*

Εκπαιδεύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής» Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (ΑΕΣ) εν περιορισμένη συνθέσει και δημοσιευομένης δια της Εφημερίδος της Κυβερνήσεως. Η ως άνω αναγνώρισις ενεργείται εφ' όσον δι' ειδικής εκθέσεως της οικείας Προξενικής Αρχής βεβαιούται ότι α) υφίσταται διδακτικόν προσωπικόν διαθέτον τα υπό του Νόμου προβλεπόμενα προσόντα και β) ο αριθμός των μαθητών ανέρχεται τουλάχιστον εις δέκα πέντε. Η τοιαύτη αναγνώρισις προϋποθέτει εγκατάστασιν του σχολείου εις κατάλληλον οίκημα.

- γ) Κατά την αυτήν διαδικασίαν ενεργείται και η άρσις της αναγνώρισεως της ισοτιμίας, όταν παύσουν να πληρούνται αι προϋποθέσεις της αναγνώρισεως.
4. Το σχολικόν έτος των ελληνικών σχολείων του εξωτερικού εναρμονίζεται προς το ισχύον δια τα κρατικά σχολεία της χώρας, εις ην ταύτα εδρεύουν. Η διάρκεια του διδακτικού έτος δεν δύναται να είναι μικρότερα των οκτώ (8) μηνών ούτε μεγαλύτερα των δέκα (10), συμπεριλαμβανομένου και του χρόνου των εξετάσεων.
5. Αι εκάστοτε ισχύουσαι διατάξεις, αι αφορώσαι εις τας εγγραφάς, τας μετεγγραφάς, την φοίτησιν τας ποινάς, τας εξετάσεις των μαθητών των δημοσίων σχολείων της ημεδαπής, ως και εις την δωρεάν χορήγησιν των διδακτικών βιβλίων, εφαρμόζονται αναλόγως και επί των μαθητών των κατά τας διατάξεις του παρόντος ανεγνωρισμένων ελληνικών σχολείων του εξωτερικού, λαμβανομένης υπ' όψιν και της εκ των τοπικών συνθηκών επιβαλλομένης προσαρμογής.
6. Δια Βασιλικών Διαταγμάτων, εκδιδομένων προτάσει του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, θέλουν ρυθμισθή τα της ιδρύσεως και λειτουργίας ιδιωτικών ελληνικών σχολείων του εξωτερικού, ως και τα αφορώντα εις το εκπαιδευτικόν προσωπικόν αυτών.
7. Μαθηταί νομίμως λειτουργούντων ιδιωτικών ελληνικών σχολείων τον εξωτερικού δια την εγγραφήν ή μετεγγραφήν εις αντίστοιχον δημόσιον σχολείον της ημεδαπής ή ανεγνωρισμένον τοιούτον της αλλοδαπής ως και δια την απόκτησιν τίτλου σπουδών ισοτίμου των δημοσίων σχολείων, υποβάλλονται εις κατακτήριον, διεξαγομένην κατά τας ισχύουσας εις κατακτήριον εξέτασιν, προαγωγικήν ή απολυτήριον, διεξαγομένην κατά τας ισχύουσας διατάξεις. Η εξέτασις αύτη δύναται

να διενεργηθή και υπό του συλλόγου των διδασκόντων ανεγνωρισμένου ελληνικού σχολείου της αλλοδαπής, κατόπιν εγκρίσεως, κατά περίπτωσιν, του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

8. Οι χορηγούμενοι υπό των δημοσίων σχολείων Γενικής Εκπαιδύσεως της

Κύπρου τίτλοι σπουδών αναγνωρίζονται ως ισότιμοι προς τους χορηγούμε

νους υπό των αντιστοίχων δημοσίων της ημεδαπής. Δια τους μαθητάς των

ιδιωτικών ελληνικών σχολείων της Κύπρου ισχύουν αι διατάξεις της προηγουμένης παραγράφου.

(Το εδάφιο β' της παραγράφου 3 του άρθρου 1 συμπληρώθηκε, όπως πρά-  
πάνω, με το άρθρο 1 του Ν.Δ. 154/1973, ΦΕΚ Α' 219.)

2.7 Νόμος 2413/1996: «Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκ-  
παίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ124117-06-1996)

Ως το πλέον σημαντικό μέτρο που πήρε το ελληνικό κοινοβούλιο για την παιδεία και την εκπαίδευση των Ελλήνων της διασποράς μπορεί να θεωρηθεί η ψήφιση του Νόμου 2413 τον Ιούνιο του 1996. Τα σημαντικότερα, για το θέμα μας, άρθρα του νόμου έχουν ως ακολούθως:

## **Άρθρο 1**

*Σκοπός της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό*

1. Σκοπός της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό είναι:

- α) η καλλιέργεια και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας
- β) η ανάδειξη της ελληνικής πολιτιστικής ταυτότητας
- γ) η διαμόρφωση της προσωπικότητας των ελληνοπαίδων, που θα ενισχύει την αυτογνωσία και αυτοπεποίθησή τους
- δ) η προβολή και διάδοση της ελληνικής γλώσσας, της ελληνικής και ορθό-  
δοξης παράδοσης και του ελληνικού πολιτισμού στις άλλες χώρες

- ε) η ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτιστικών στοιχείων, των παραδόσεων και της ιστορίας του ελληνισμού που ζει σε διάφορες χώρες και περιοχές της γης, καθώς και η προβολή και αξιοποίηση των στοιχείων αυτών στην Ελλάδα, ιδιαίτερα μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος και στο εξωτερικό
- στ) η αξιοποίηση της γνώσης και της εμπειρίας του ελληνισμού της διασποράς για την ανάπτυξη της επιστήμης, του πολιτισμού και της παιδείας στην Ελλάδα
- ζ) η συμβολή στην αμοιβαία κατανόηση, την ειρηνική συμβίωση και συνεργασία ατόμων και ομάδων διαφορετικής προέλευσης και πολιτιστικής παράδοσης, που ζουν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

2. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό αποβλέπει στην ενίσχυση προγραμμάτων και μορφών της ελληνικής παιδείας που θα ανταποκρίνονται στις συνθήκες που επικρατούν στην κάθε χώρα, ενώ θα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τις εκπαιδευτικές ψυχολογικές και πολιτιστικές ανάγκες των ελληνοπαίδων και του ελληνισμού της διασποράς γενικότερα. Με την ίδια αυτή προσέγγιση θα ενισχύονται προγράμματα και μορφές οργάνωσης της ελληνικής παιδείας που θα απευθύνονται και σε κατοίκους των άλλων χωρών.

## **Άρθρο 2**

*Μορφές οργάνωσης της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό*

1. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό παρέχεται από εκπαιδευτικές μονάδες όπως:
  - α) τμήματα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού ενταγμένα στα σχολεία των άλλων χωρών
  - β) ελληνικά τμήματα των ευρωπαϊκών σχολείων και των σχολείων διεθνών οργανισμών
  - γ) δίγλωσσες τάξεις ενταγμένες στα σχολεία των άλλων χωρών
  - δ) μονάδες δίγλωσσης εκπαίδευσης
  - ε) τμήματα ελληνικών σπουδών ή άλλες μορφές οργάνωσης ελληνικών σπονδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των άλλων χωρών, καθώς και θεολογικές σχολές ή άλλες μονάδες ορθόδοξης εκπαίδευσης

στ) τμήματα διδασκαλίας ενηλίκων και κέντρα διδασκαλίας από απόσταση με όλες τις δυνατές μορφές

ζ) εκπαιδευτικές μονάδες (ή σχολεία) ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

2. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, μπορεί να αναγνωρίζονται, να ενισχύονται ή να ιδρύονται και να λειτουργούν στις άλλες χώρες:

α) εκπαιδευτικές μονάδες με ελληνόγλωσσο πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στις συνθήκες εκπαίδευσης των άλλων χωρών και β) μη ενταγμένα τμήματα ελληνικής γλώσσας και τμήματα ενηλίκων.

### **Άρθρο 3**

*Φορείς της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό*

Φορείς της ελληνικής παιδείας του εξωτερικού μπορεί να είναι οι ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές αρχές, οι ορθόδοξες εκκλησίες, οι εκπαιδευτικές ή άλλες αρχές των άλλων χωρών, οι ελληνικές κοινότητες, ελληνικά ιδρύματα, σύλλογοι γονέων και πολιτιστικοί ή μορφωτικοί σύλλογοι, σωματεία και άλλα νομικά και φυσικά πρόσωπα.

Για την εφαρμογή του Νόμου 2413 και γενικά για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό τη διοικητική, οργανωτική κι εποπτική ευθύνη φέρουν οι συντονιστές εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το άρθρο 14 του Νόμου 2413/96 προβλέπει τα ακόλουθα:

### **Άρθρο 4**

*Όργανα διοίκησης και εποπτείας*

1. Η εποπτεία της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό ασκείται από συντονιστές εκπαίδευσης, οι οποίοι ασκούν συμβουλευτικά ή εποπτικά και διοικητικό, καθήκοντα σε θέματα που αφορούν στη λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό προσωπικό στην περιοχή ευθύνης τους.
2. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εξωτερικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων αποσπώνται στις ελληνικές διπλωματικές και προξενικές αρχές του εξωτερικού, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, μέχρι είκοσι έξι



(26) εκπαιδευτικοί που ασκούν καθήκοντα συντονιστούν εκπαίδευσης.

3. Το έργο των συντονιστών εκπαίδευσης αφορά στους ακόλουθους τομείς και περιλαμβάνει την άσκηση των σιτικών αρμοδιοτήτων:

α) Συμβουλευτικός-επιστημονικός-διδακτικός τομέας

Παιδευτική και συμβουλευτική εργασία για τους αποσπασμένους από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στο εξωτερικό εκπαιδευτικούς ή τους εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται από τις τοπικές αρχές ή φορείς και παρέχουν ελληνική παιδεία στο εξωτερικό. β) Διοικητικός-κοινωνικός-μορφωτικός τομέας

α) Διοίκηση των σχολικών μονάδων ή τομέων ποικίλων τύπων και μορφών εκπαίδευσης και παιδείας στο εξωτερικό, σύμφωνα με το ισχύον νομικό καθεστώς των χωρών υποδοχής.

β) Συνεργασία με τις ελληνικές πρεσβευτικές ή προξενικές αρχές και τον μορφωτικό εκπαιδευτικό σύμβουλο για την εφαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

γ) Συνεργασία με τις ελληνικές κοινότητες και τις ομοσπονδίες τους, με τις ελληνορθόδοξες Εκκλησίες, με τους συλλόγους γονέων, με τους συλλόγους των εκπαιδευτικών, με τις εθnikοτοπικές και άλλες ενώσεις Ελλήνων τον εξωτερικού.

Για την ενίσχυση, το συντονισμό και τη στήριξη των ενεργειών που αφορούν στη λειτουργία των σχολείων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και προώθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού.

δ) Γόνιμη επικοινωνία και συνεργασία με τις ξένες διοικητικές-σχολικές, κυβερνητικές και κοινοτικές αρχές για την επίλυση προβλημάτων λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων.

ε) Εποπτικός τομέας

Εποπτικό και καθοδηγητικό έργο για την εφαρμογή των διοικητικών, παιδαγωγικών και άλλων οδηγιών και αποφάσεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και ενημέρωση του Εθνικού Κέντρου με κατάλληλες εισηγήσεις για τη χάραξη εθνική ς-εκπαιδευτική ς πολιτιστικής πολιτικής στο εξωτερικό.

4. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα ειδικότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των συντονιστών εκπαίδευσης, η έδρα, η περιοχή ευθύνης τους και κάθε άλλη σχετική λεπτομέ-

ρεια.

5. *Θ αριθμός των εκπαιδευτικών που αποσπώνται κατά την παράγραφο 2 του παρόντος άρθρου μπορεί να αυξομειώνεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εξωτερικών και Οικονομικών.*
6. *Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του ΙΠΟΔΕ, μπορεί να ανατίθεται σε συντονιστή εκπαίδευσης ο συντονισμός του έργου των συντονιστών εκπαίδευσης μίας ή περισσότερων χωρών υποδοχής. Στους συντονιστές εκπαίδευσης απονέμεται με την απόφαση της παραγράφου 1 ο βαθμός του σχολικού συμβούλου του Ν. 1304/1982 για το χρονικό διάστημα της θητείας τους.*
8. *Οι συντονιστές εκπαίδευσης ασκούν πειθαρχικές αρμοδιότητες στους αποσπασμένους στο εξωτερικό εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται από τις τοπικές αρχές ή φορείς και παρέχουν ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, καθώς και στους αποσπασμένους διοικητικούς υπαλλήλους, αντίστοιχες με τις πειθαρχικές αρμοδιότητες των προϊσταμένων των διευθύνσεων εκπαίδευσης του εσωτερικού.*
9. *Με διακρατική συμφωνία μπορεί να οριστεί θέση έλληνα Ειδικού Συμβούλου στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Πολιτισμού ή άλλου αρμόδιου Υπουργείου ή Οργανισμού της χώρας υποδοχής για την εφαρμογή ελληνόγλωσσων προγραμμάτων. Ο ειδικός σύμβουλος επιλέγεται από το Συμβούλιο Επιλογής του άρθρου 16. Τα προσόντα, τα κριτήρια και η διαδικασία επιλογής αυτού καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.*
10. *Οι υφιστάμενες θέσεις συμβούλων εκπαίδευσης του εξωτερικού μετονομάζονται σε θέσεις συντονιστών εκπαίδευσης του εξωτερικού.*

### *2.1 Α Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ)*

Ένας από τους σημαντικούς θεσμούς που ιδρύθηκαν με το Νόμο 2413/96 είναι το ΙΓΤΟΔΕ. Συγκεκριμένα το άρθρο 5 του Νόμου 2413/96 προβλέπει ως προς την ίδρυση το σκοπό και τις αρμοδιότητες του ΙΓΤΟΔΕ τα ακόλουθα:

## Άρθρο 5

*Ίδρυση, σκοπός, αρμοδιότητες*

1. *Ίδρύεται νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΠΟΔΕ), που έχει ως κύριο σκοπό τη μελέτη και ερευνά των εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν στην ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, καθώς και την ευθύνη και το συντονισμό των προσπαθειών για την έγκυρη και έγκαιρη εκτέλεση των ποικίλων προγραμμάτων.*
2. *Έργο του ΠΠΟΔΕ είναι:*
  - α) *Η σύνταξη και η έγκριση προγραμμάτων, η έγκριση και συγγραφή διδακτικών βιβλίου ν, καθώς και η προετοιμασία διδακτικού υλικού για τις εκπαιδευτικές μονάδες στο εξωτερικό και τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.*
  - β) *Η κατάρτιση προδιαγραφών κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τα σχολεία του εξωτερικού, η προετοιμασία και η παραγωγή θεμάτων τηλεπαιδείας, εκπαίδευσης με αλληλογραφία και τηλεματικής.*
  - γ) *Η επιμόρφωση των συντονιστών εκπαίδευσης εξωτερικού.*
  - δ) *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή πρόκειται να διδάξουν σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό, καθώς και των ξένων εκπαιδευτικών που εργάζονται στις εκπαιδευτικές μονάδες αυτές.*
  - ε) *Η μελέτη των θεμάτων των παλιννοστούντων ή επαναπατριζόμενων Ελλήνων και ειδικότερα της εκπαίδευσης των παλιννοστούντα μαθητών, ώστε να γίνεται όσο το δυνατόν ευκολότερη και περισσότερο ευχερής η ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.*
  - στ) *Η μελέτη και έγκαιρη αντιμετώπιση κάθε άλλου σχετικού θέματος που αφορά, στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση και την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό.*
  - ζ) *Η φροντίδα για την υλοποίηση των μέσων στήριξης της ελληνικής παιδείας σε άλλες χώρες, σύμφωνα με τις διατάξεις του προηγούμενου άρθρου.*
  - η) *Η προσαρμογή των προγραμμάτων στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες αυτών.*

θ) Η γνωμοδότηση για την ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η μελέτη και έγκαιρη αντιμετώπιση κάθε άλλου σχετικού θέματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3. Για την εκτέλεση των έργων του το ΙΠΟΔΕ συνεργάζεται με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, άλλους φορείς και ομάδες ειδικών επιστημόνων και εκπαιδευτικών, που εργάζονται στην Ελλάδα ή στις άλλες χώρες, τις εκπαιδευτικές αρχές των χωρών αυτών και άλλους φορείς. Το ΙΠΟΔΕ πιστοποιεί τα προγράμματα φορέων που ενισχύονται κατά το άρθρο 4 του παρόντος νόμου.
4. Επίσης το ΙΠΟΔΕ συνεργάζεται με το Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού, εκπρόσωπος του οποίου συμμετέχει στο Διοικητικό Συμβούλιο αυτού.

#### 2.8 Νόμος 2790/2000 «Αποκατάσταση Παλιννοστούντων Ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση» (ΦΕΚ 24/16-02-2000)

Ένα πρόσφατο μέτρο, που αποτελεί σημαντικό τεκμήριο για το ενδιαφέρον του ελληνικού κράτους για την ιστορική διασπορά στις παραευξείνιες χώρες, αποτελεί ο Νόμος 2790/2000, «Αποκατάσταση Παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση και άλλες διατάξεις».

Μ' αυτόν το νόμο ρυθμίζονται θέματα που αφορούν:

- στην απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας από ομογενείς που κατοικούν σε χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης
- στη στεγαστική αποκατάσταση και στις «ζώνες εγκατάστασης» των ομογενών
- στην επαγγελματική αποκατάσταση τους
- σε θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού.

#### 2.9 Υ.Α. Φ817.3/210133390/Ζ1, Προγράμματα Σπουδών για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά (ΦΕΚ 807 Β'14-7-2006)

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

#### Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ

1.1 Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

*Σειρά υλικού:* Πράγματα και Γράμματα

1.2 Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε Ταχύρρυθμα Τμήματα στη

δευτεροβάθμια εκπαίδευση

*Σειρά υλικού:* Ελληνικά με την παρέα μου

#### 2. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση *Σειρά υλικού:* Μαργαρίτα

#### 3. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση *Σειρά υλικού:*

α) Εμείς και οι Άλλοι

β) Από τη Ζωή των Ελλήνων της Διασποράς

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Όλα τα παραπάνω θεσμικά μέτρα αποτελούν τεκμήρια για το ενδιαφέρον του εθνικού κέντρου για τη διασπορά του. Συγχρόνως, όμως, σηματοδοτούν και μια τάση για *παρεμβατισμό*, που συζητήθηκε στο κύριο σώμα της μελέτης. Βέβαια, από την άλλη πλευρά, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι όλα αυτά τα μέτρα είναι δεσμευτικά για το ίδιο το ελληνικό κράτος, όχι όμως και για τους ελληνικούς πληθυσμούς που ζουν εκτός της ελληνικής επικράτειας, ιδιαίτερα όταν τα μέλη αυτών των πληθυσμών δεν είναι Έλληνες πολίτες. Πρόκειται, μ' άλλα λόγια, για μια προσφορά του κέντρου προς τη διασπορά, στη διακριτική ευχέρεια της οποίας εναπόκειται ο βαθμός χρήσης αυτής της προσφοράς.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αθανασιάδης Ε. (2001). *Η Δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης – Διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ανδρούτσου, Α. (2000). «Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική». Στο: Βαφέα, Α., *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Νήσος.
- Αντωνίου, Φ. (υπό δημοσίευση). Μέθοδοι και τεχνικές για τη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, *Επιστήμες της αγωγής*.
- Βάμβουκας Μ., (1988). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βάμβουκας, Μ. (1994). *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (2004). *Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της Ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βογινδρούκας, Ι. & Sherratt, D. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Βοσνιάδου Σ. (1991). *Η θεωρία του Piaget για τη νοητική ανάπτυξη, στο Βοσνιάδου Σ. (επιμ.) Η Σκέψη των Παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βότσος, Ι. (1992). *Η γλωσσική εξέλιξη στο παιδί*. Θεσσαλονίκη: Ζήσης.
- Γ.Γ.Α.Ε. (1992). Προγράμματα ερευνών Αποδημίας – Παλιννόστησης του ελληνικού πληθυσμού. Αθήνα.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμ. Α', Αθήνα.
- Γεώργας, Δ. (επιμ.), (1993). *Διαπολιτισμική Ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό και πολιτιστικό πλαίσιο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεώργας, Δ., Παπαστυλιανού, Α. (1993). *Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα. Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννικόπουλου, Β. (1985). *Ψυχολογία Προσαρμογής του Παιδιού και του Εφήβου*. Αθήνα: γ' έκδοση.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α & Μάρκου, Γ. (2003-2004). *Παλινοστούντες και Αλλοδαποί Μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.
- Γκότοβος, Α. (1984). Μάρκου, Γ., *Σχολική επανένταξη παλινοστούντων μαθητών. Προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-UNESCO.
- Γλύκας, Καλομοίρης. *Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου*. Ελληνικά Γράμματα.
- Δαμανάκης, Μ. (1987). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1993). «Η Εκπαίδευση στην «Ενωμένη Ευρώπη». Πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας», *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 31-32.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2003<sup>1</sup>). *Ελληνικά Σχολεία και Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία (1986-98)*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2003<sup>2</sup>). «Παιδαγωγικός λόγος και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα», στο Χουρδάκης, Α., Παπαδογιαννάκης, Ν., Ανδρεαδάκης, Ν., Πεδιαδίτης, Α. (επιμ.), *Από τη Διδασκαλία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ, 175-184.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (1994<sup>4</sup>). *Σχέδιο Ίδρυσης Δίγλωσσων Σχολείων στη Γερμανία*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2001). *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης/πιστοποίησης της ελληνομάθειας. Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.). (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.



- Δαμανάκης, Μ., Μιχελακάκη, Θ. (επιμ.) (1999). *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό*. Πρακτικά Πανελληνίου – Πανομογενειακού Συνεδρίου, 26-28 Ιουνίου 1998. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (1987). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μ., (2005). «Ο ρόλος των «παράλληλων κοινοτήτων» και των «παράλληλων δικτύων» στη διαμόρφωση ελληνόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής στη Γερμανία», στο Γκόβαρης, Δ., Παπαδάκης, Ν. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαβάλλας, 415-439.
- Δαμανάκης, Μ., Καρδασής, Β., Μιχελακάκη, Θ., Χουρδάκης, Α. (επιμ.) (2004). *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς. Έρευνα και Διδασκαλία*, τόμος Α' και Β'. Πρακτικά Συνεδρίου, 4-6 Ιουλίου 2003. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2001<sup>3</sup>). *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Δήμου Γ. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία – Μαθησιακές Δυσκολίες: το παιδαγωγικό Ατύχημα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δήμου, Γ. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δράκος, Γ. (2003). *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δράκος, Γ.Δ. (1999). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών «Περιβολάκι» & Ατραπός.
- Ε.Ο.Κ. (1993). *Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης*. Βρυξέλλες: ΚΟΜ (93) 457.
- Ε.Σ.Υ.Ε. (1995). *Οδηγός Ταξινόμησης Επαγγελματών*.
- Ε.Ψ.Ψ.Ε.Π. (1993). *Ψυχολογικά θέματα παιδιών και εφήβων*. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> ετήσιου συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Εθνικό Ίδρυμα Υποδοχής και Αποκατάστασης Αποδήμων και Παλιννοστούντων Ομογενών Ελλήνων (χ.χ.). *Έκθεση Πεπραγμένων 1991-1995*.
- Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Ψυχιατρικής του παιδιού (1993). *Παιδί και Πληθυσμιακές Μετακινήσεις. Ψυχολογικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Προβλήματα*.

- Ελληνικός Σύνδεσμος (The Hellenic Link). (2005). *Σχέδιο Ελληνικής Παιδείας για την Αμερική*. Νέα Υόρκη (www.helleniclink.org, 30-01-2006).
- Έμκε-Παπαδοπούλου, Η. (1986) *Προβλήματα Μετανάστευσης-Παλινοόστησης*. Αθήνα: ΙΜΕΟ, ΕΔΗΜ.
- Εξαρχάκος, Γ. (2001). *Φυσιοπαθολογία της φωνής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευρωπαϊκή Ένωση - Επιτροπή των Περιφερειών. (1997). *Γνωμοδότηση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Cdr 194/96, 12-13 Μαρτίου, Βρυξέλλες, 1997, 1-4.
- Νόμος υπ' αριθμ. 2413, ΦΕΚ 124/17 Ιουλίου 1996.
- Ίδρυμα Γουλανδρή - Χορν. (1996). *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα. Προβλήματα Διδασκαλίας*. Αθήνα.
- ΙΜΕΠΟ. (2005). *Οικονομικές διαστάσεις της μετανάστευσης. Το προφίλ των μεταναστών στην Ελλάδα & στατιστική απεικόνιση*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας*. Επιστ. Επιμ. Κοπιδάκης, Μ. Ζ. (1999). Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο, Αθήνα.
- Καβουνίδη, Τ. (2002). *Χαρακτηριστικά Μεταναστών: το ελληνικό πρόγραμμα νομιμοποίησής του 1998*. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας & Εκδόσεις Σάκουλα.
- Κάκουρος, Ε. (2001) (επιμέλεια). *Το υπερκινητικό παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων - Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. *Τραυλισμός - Η φύση και η αντιμετώπισή του στα παιδιά και στους εφήβους*.
- Καλαντζή - Αζίζι Α. & Μπεζεβέγκης Η. (2000) (Επιμέλεια). *Θέματα Ψυχικής Υγείας παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή - Αζίζι Α. (1993) *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο Χώρο του Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζής, Κ. (1958). *Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Ι. Καμπάνας.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κάππας, Ε. (1995). *Το γλωσσικό μάθημα και το πρόβλημα της γλωσσικής πολιτιστικής «αυσνέχειας» στο Δημοτικό σχολείο*. περ. *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 1. Ρέθυμνο, 75-89.
- Καραβασίλης, Γ. (1994). *Παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών οι οποίοι παλιννοστούν*. Αθήνα: Το οικονομικό.
- Καρακώστας Κ. Ξ., (1999). *Επαγωγική Στατιστική*, Ιωάννινα: Πανεπιστημιακό Τυπογραφείο Ιωαννίνων.
- Καραμπάτσος, Α. (2000). *Παράγοντες και Εκτιμήσεις Σχολικής Ετοιμότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καραπέτσας, Α.Β. (1997). *Η Δυσλεξία στο παιδί: Διάγνωση και Θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασιμάτη, Κ. (1984). *Μετανάστευση-Παλιννόστηση: η Προβληματική της Δεύτερης Γενιάς*. Αθήνα.
- Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατσιαρδή - Hering, Ο. (1997). *Εκπαίδευση και Διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στην ελληνική διασπορά*. Στο: *Η γλωσσική εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό» Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσιλλής, Ι. & Λώλου, Χ. (1999). *Επίδραση σημαντικών άλλων και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες*. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καψάλης, Α. (1999). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Α. Κυριακίδης.
- Κιλιάρη, Α. (1986). *Οι γλωσσικές ικανότητες των παιδιών των μεταναστών στα ελληνικά και τα γερμανικά*. Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κογκίδου, Δ., Τρέσσου-Μυλωνά, Ε., Τσιάκαλος, Γ., Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων. Στο Σκούρτου, Ε. (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος, 140-163.
- Κοιλιάρη, Α. (1986). *Η Γλωσσική Ικανότητα στη Γερμανική και Ελληνική Γλώσσα των Παιδιών των Μεταναστών*. Μια εμπειρική κοινωνιογλωσσική μελέτη. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή.
- Κολιάδης, Ε. (1989). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαίδευση Πράξη*. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες. Τ. Α'. Αθήνα.

- Κολιάδης, Ε. (1989). *Μαθησιακές Δυσκολίες και προβληματική συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου: Συμπληρωματικές Σημειώσεις*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Π.Τ.Δ.Ε.).
- Κολιάδης, Ε. (1991). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες. τ. Β΄*. Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε., Αγαλιώτης, Ι., Πανάικα, Π. κ.ά. (2003). «Ανάγνωση – Γραφή – Αριθμητική: απόκτηση και εμπέδωση των βασικών δεξιοτήτων στο Δημοτικό σχολείο», στο Ε. Κολιάδης, R. Seebauer, Z. Helus (επιμ.), *Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης για τη διασφάλιση της επιτυχίας, Τ. Β΄*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 185-211.
- Κομίλη Α., (1989). *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην Ψυχολογία*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα Δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του Κράτους*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Κονακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Ν. (1997). Η σχολική ένταξη των Βορειοηπειροτόπουλων στο Νομό Ιωαννίνων. Στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος, 165-178.
- Κοτσιώνης, Π. (1992). *Η Προβληματική της μετανάστευσης και παλιννόστησης στη χώρα μας από εκπαιδευτική σκοπιά*, περ. *Διαβάζω*, τεύχος 285, σελ. 3-15.
- Κυριαζή Ν., (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντινίδου Μ. (2002). *Μάθε μου τη γλώσσα ευχάριστα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (2000). «Εισαγωγή: Αναφορά στην έννοια και τις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών». Στο: Κωνσταντοπούλου, Χ. κ.ά. (Επιμ.), *«εμείς» και οι «άλλοι»*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτό-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Λαντερνάρι, Β. (1998). «Πολιτιστικός ιμπεριαλισμός και ιδεολογία». Στο: Κανακίδου, Ε. Παπαγιάννη, Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεβαντή, Ε. (1998). *Φωνολογικό Σύστημα της Ελληνικής Γλώσσας. Φωνολογική Συνειδητότητα και Γραπτός Λόγος*. 7<sup>ο</sup> Συνέδριο Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών.
- Λεοντάρη, Α., Γιαλαμάς, Β. (1996). *Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση*. περ. *Ψυχολογία*, τόμος 3, τευχος 3.
- Λινάρδος-Ρυλμόν, Π. (1993). *Αλλοδαποί Εργαζόμενοι και Αγορά Εργασίας στην Ελλάδα*. ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Μακράκης Β., (1997). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS - Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μανιαδάκη, Κ. & Κάκουρος, Ε. (2004). Οι αντιλήψεις των ενηλίκων για τον κοινωνικό ρόλο του φύλου, ως αιτιολογικός παράγοντας για την εκδήλωση ψυχικών διαταραχών σε αγόρια και κορίτσια. *Κοινωνική Εργασία*, 74, 115-120.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες*, Προμηθεύς.
- Μάρκου, Γ. (1984). «Εκπαιδευτική Πολιτική και το Ερευνητικό Πρόγραμμα για την Αντιμετώπιση των Σχολικών Προβλημάτων των Παιδιών που Παλιννοστούν». Στο: ΥΠΕΠΘ-UNESCO, *Σχολική Επανάταξη Παλιννοστούντων Μαθητών: Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα.
- Μάρκου, Γ. (1991). «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τόμ. 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1995α). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. τ. 1. Αθήνα.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Κ.Ε.Δ.Α.
- Μάρκου, Γ., Βασιλειάδου, Μ. (1996). *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας. Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Ματσαγγούρας Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματική Σχολική Γνώση. Εννοιολογική Αναπαλαίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων*, τ. Β'. Πάτρα: Ε.Α.Π.

- Μαυρομάτη Δ. (2004) *Δυσλεξία: Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μήτσης, Ν. (1997). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μίλεση, Χ.Π. (2006). *Οι Αλλοδαποί Μαθητές από την Αλβανία στη Σχολική Κοινότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μιχελακάκη, Θ. (2001). *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-85)*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Μουσούρου, Λ. (1991). *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). *Ελληνική γλώσσα. Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπεχράκης Θ., (1999). *Πολυδιάστατη Ανάλυση Δεδομένων*, Αθήνα: «Νέα Σύνορα» - Α. Α. Λιβάνη.
- Μπόμπας, Λ. (1992). *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο εξωτερικό*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπουζάκης, Σ. (1993). *Συγκριτική Παιδαγωγική III*. Gutenberg.
- Μυλωνάς, Κ. Λ. (2002). *Σημειώσεις του μαθήματος Ψυχομετρία I*. Αθήνα.
- Νικολάου, Γ. (1999). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή ένταξη των Μαθητών με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολούδης, Δ. (2005). *Η γλωσσική διδασκαλία στις Τάξεις Υποδοχής: Μια μελέτη των διδακτικών επιλογών. Επιστήμες Αγωγής, 3/2005, 25-36*.
- Νικολόπουλος, Δ. (επιμ.) (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*, Αθήνα: Τόπος
- Νόμος 2413/96, (ΦΕΚ 124). *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Το ολοήμερο νηπιαγωγείο και το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*.

- Ξωχέλλης, Π., (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.
- Οκαλίδου, Α. (2002). *Βαρηκοΐα-κώφωση: Μελέτη της παραγωγής του λόγου και θεραπευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών (1995). *Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογίας Εξέλιξης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (20004). Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής. Παρουσίαση στην Ημερίδα «Χαρτογράφηση-Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΕΠΕΑΕΚ-ΥΠΕΠΘ, 25 Απριλίου, Θεσσαλονίκη.
- Παπαδάκης, Μ., Τσίμπος, Κ. (1990). «Δημογραφικές Επιδράσεις Εξωτερικής Μετανάστευσης κατά τη Μεταπολεμική Περίοδο (1955-85)». Στο Γ.Γ.Λ.Ε., *Πρόγραμμα Ερευνών Αποδημίας – Παλιννόστησης του Ελληνικού Πληθυσμού*. Αθήνα.
- Παπακωνσταντίνου, Θ., Δελλασούδας, Λ. (1997). «Προβληματική της Εκπαίδευσης των Αλλοδαπών Μαθητών στη χώρα μας». Στο: Βάμβουκας, Μ.Ι. (Επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάς, Α. (1995). *Διδακτική Ανάγνωσης και Κειμένων*, τ. Β'. Αθήνα.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Τ. Α', Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Καλατζή-Αζίζι, Α. Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. τ. Α'. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τ. Α', Β'. Αθήνα.
- Παυλίδου, Θ. (1995). *Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Παυλίδου, Θ. (1996). Γλώσσες, γλωσσικές ποικιλίες και η έννοια της ισχύος. Στο: «*Ισχυρές*» - «*Ασθενείς*» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Πήτα, Γ. (1998). *Η ψυχολογία της γλώσσας* (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου - Χαζαρογέωργα, Σ. (1985). *Δυσλεξία - Ανάγκη για έρευνα*. περ. *Νέα Παιδεία*, τ. 36, 51-63.

- Πολυχρονοπούλου - Χαζαρογέωργα, Σ. (1993). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*.
- Πολυχρονοπούλου - Χαζαρογέωργα, Σ. (1995). *Σημειώσεις για τη Νοητική Υστέρηση*. Μ.Π.Σ., Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πόρποδας, Κ. (1988). *Δυσλεξία ή ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. (1989). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. Άρθρο που ανακοινώθηκε στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 19-21/5/1989.
- Πόρποδας, Κ. (1992). *Γνωστική Ψυχολογία. Τόμος 2: Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας. Λύση προβλημάτων*. Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 7, 30-40.
- Πόρποδας, Κ. (1993). *Γνωστική Ψυχολογία. Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας. Λύση Προβλημάτων*. Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. (1998). *Δυσλεξία*. Αθήνα
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Σαββάκη, Ε. (1996). *Οι Παράλληλοι Εαυτοί μας*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (1999). *Η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της Διγλωσσίας. Θεωρία και Πράξη. Η ελληνική πραγματικότητα*. Κέρκυρα: Προσκήνιο.
- Σερδάρη, *Ψυχολογία των διαταραχών λόγου*. Αθήνα: U.S. PRESS.
- Σετάτος, Μ. (1974). *Φωνολογία της κοινής Νεοελληνικής*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σίμος, Π., Μουζάκη, Α. & Σιδερίδης, Γ. (υπό δημοσίευση). *Τεστ αντίχενυσης επιτελικών λειτουργιών*.
- Σκούρτου, Ε. (1997). Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό. Στο Σκούρτου, Ε. (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Σκούρτου, Ε. (1997). Οδηγεί η Δίγλωσση Εκπαίδευση Πάντα στη Διγλωσσία; Στο: Γεωργογιάννης, Π. *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: 1997.
- Σκούρτου, Ε. (1999). Το φαινόμενο της Διγλωσσίας και η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Στο: *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> διεθνούς συνεδρίου με θέμα: «Η ελληνική*



- γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: *Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*». Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Σκούρτου, Ε. (1999β). «Η Παραδειγματική Σχέση Πρώτης και Δεύτερης Γλώσσας και οι Παιδαγωγικές της Συνέπειες» (σσ. 131-143), στο Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (επιμ.) (2000). *Διγλωσσία. Τετράδια Εργασίας Νάζου*. Ρόδος: Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σκούρτου, Ε. (επιμ.). (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Σκούρτου, Ε. *Δομές Μάθησης της Γλώσσας και Δομές Μάθησης μέσω Γλώσσας σε καταστάσεις Διγλωσσίας*. Αθήνα.
- Σούλης, Σ., Τσάκαλης, Π., «Αναπαραστάσεις των παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης για την οριοθέτηση της έννοιας της «διαφορετικότητας» και πιθανές επιδράσεις στη διαμόρφωση του ρόλου τους». Στο: *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση*, πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο. 21-23 Οκτωβρίου 1999.
- Σπαντιδάκης Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Συγγραφική Ομάδα (2004). *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Τάμης, Α. (2006). *Οι Έλληνες της Λατινικής Αμερικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ Ανίχνευσης αναγνωστικής ικανότητας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Τεστ ανίχνευσης διαταραχών λόγου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (1998). *Επιλεγμένα θέματα από το χώρο της Διγλωσσίας*. Dillingen: Akademiebericht Nr. 311.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (1999). Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές σε δίγλωσσα παιδιά. Εισήγηση στη διημερίδα «Μέθοδοι πρώιμης παρέμβασης» Π.Τ.Ν. του Α.Π. Θεσσαλονίκη. Φεβρουάριος 2000. Υπό έκδοση.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (1999). Η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κατά την παιδική ηλικία. Πορίσματα διεθνών ερευνών και μελετών. Στο: *Πρακτικά 1<sup>ο</sup> διεθνούς συνεδρίου με θέμα: «Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*». Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Τριάρχη-Herrmann, B. (1999). *Η επιμόρφωση των αποσπασμένων στη Γερμανία Ελλήνων Εκπαιδευτικών. Μια ερευνητική και θεωρητική προσέγγιση*. Εισήγηση στο Θ' Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο της Π.Ε.Ε. Βόλος. Υπό έκδοση.
- Τριάρχη-Herrmann, B. (1999). Η παράλληλη απόκτηση του γραπτού λόγου σε δύο αλφάβητα. Στο: *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Ναύπακτος. Αθήνα.
- Τριάρχη-Herrmann, B. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τρίγκα, Ν. (2005). «Κρούσματα ρατσιστικού αποκλεισμού». *Εφ. Το Βήμα*, 16-10-05.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιπλητάρης, Α. (1996). *Σχολική Παιδαγωγική*. Φάκελος Σημειώσεων για τους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών.
- Τσιπλητάρης, Α. (1996). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα.
- Τσιτσελίκης, Κ. (1997). Χριστόπουλος, Δ., (Επιμ.) *Το Μειονοτικό Φαινόμενο στην Ελλάδα*, Αθήνα: Κριτική.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - UNESCO (1984). *Σχολική επανένταξη παλιννοστώντων μαθητών: Προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε. (1992). *Αλφαριθμητισμός και Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας*, Πανελλήνιο Συνέδριο. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - ΙΠΟΔΕ. (2003). *Παλιννοστώντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. Διεύθυνση Τ.Υ. και Φ.Τ. Αθήνα, 1996.
- Υπουργείο Εξωτερικών, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού. *Απόδημος Ελληνισμός: Στρατηγική Πολιτική και Στόχοι, Απολογισμός Δράσεως*. Επιχειρησιακό Σχέδιο Δράσης 2001-2004. Αθήνα, Σεπτέμβριος 2001, 30-34.
- Υπουργείο Εξωτερικών, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού. *Έλληνες Πολίτες του Κόσμου. Παγκόσμια Δίκτυα του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού. Νεολαίας-Γυναικών Ανθρώπων του Πολιτισμού Επιστημόνων και Επιχειρηματιών*. Γ' Συνέλευση 1-8 Δεκεμβρίου 1999. Θεσσαλονίκη.
- Υπουργείο Εξωτερικών, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού. *Ταυτότητες Ομογενειακών Οργανώσεων*. Δ' Παγκόσμια Συνέλευση Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού (ΣΑΕ). Θεσσαλονίκη 6-13 Δεκεμβρίου 2001.

- Υπουργείο Εξωτερικών, Διεύθυνση Αποδήμων Ελλήνων (1987). *Ο Ελληνισμός του Εξωτερικού*. Αθήνα.
- Χαραλαμπίκης, Χ. (1999α). *Νεοελληνικός λόγος. Μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος*. Αθήνα.
- Χαραλαμπίκης, Χ. (1999β). *Γλωσσική και λογοτεχνική κριτική*. Αθήνα.
- Χασιώτης, Ι. (1993). *Επισκόπηση της Ιστορίας της Νεοελληνικής Διασποράς*. Θεσσαλονίκη: Βάνια.
- Χατζηχρήστου, Χ. & Horf, D. (1991). *Προβλήματα Συμπεριφοράς και Σχολικής Επίδοσης Μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών*. περ. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τευχ. 14-15, 107-143.
- Χατζηχρήστου, Χ. (1995). *Μαθητές με ιδιαίτερες Ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. περ. *Ο.Μ.Ε.Ρ.*, τευχ. 1. Ελληνικά Γράμματα.

## Ξένη Βιβλιογραφία

- Ajzen, I., Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. N.J.: Prentice - Holt.
- Allport, G., «Attitudes».
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - IVth ed. (DSM-IV)*. Washington, DC:ARA.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual* (4<sup>η</sup> έκδοση). Washington DC.
- Amitary, S., Ahissar, M., & Nelken, I. (2002). Auditory processing deficits in reading disabled adults. *Journal of the Association for Research in Otolaryngology*, 3(3), 302-320.
- Anderson, C. (2002). Pragmatic communication difficulties. In A. MacKay & C. Anderson (Eds.), *Teaching children with pragmatic difficulties of communication*. London: Davis Futon Publishers.
- Anderson, J.D., Pellowski, M.W., Conture, E.G. & Kelly, E.M. (2003). Temperamental characteristics of goyng children who stutter. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 46, 1221-1233.
- Anemoyanis, V. (1982). «Greek Bilingual Education in Historical Perspective». Στο: Psomiades, H. J., Scourby, A. (eds.), *The Greek American Community in Transition*. New York: Pella Publishing Co.
- Antoniou, F. (2006). *Improving Reading Comprehension in Students with Special Educational Needs*. Aachen: Shaker Verlag.
- Apter, D., «Political and Cultural Pluralism». Στο: Μάρκου, Γ., Βασιλειάδου, Μ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Aram, D. (1997). Hyperlexia: Reading without meaning in young children. *Topics in Language Disorders*, 17,1-13.
- Archer, A.L., Gleason, M.M. & Vachon, V.L. (2003). Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers. *Learning disability quarterly*, 26, 89-101.
- Arvaniti, A. (1994). Acoustic features of Greek rhythmic structure. *Journal of Phonetics*, 22, 239-268.

- Auernheimer, G. (1995). *Einfuehrung in die Interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic principles*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters. University of Texas at Arlington Library
- Baker, C. (1996). *Foundation of Bilingualism and Bilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon. Ελληνική έκδοση: Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Μιχάλης Δαμανάκης (επιμ.) Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου (μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Baker, C. *Εισαγωγή στη Διγλωσσία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bandura, A. (1994). Self – efficacy. In V.S. Ramachaudren (Ed.) *Encyclopedia of human behavior*. (Vol. 4, pp 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.]. *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press. 1998).
- Banks A. J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση. (Τίτλος πρωτότυπου: *An introduction to multicultural education*, Allyn & Bacon A Pearson Education Company, Boston, 1994).
- Banks, J. (1997). «Η Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της. Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες. Στο: Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., Modgil, C. *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Η ατέλειωτη συζήτηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bantock, G. (1984). «Culture Industrialization and Education». In: Ελευθεριάδης, Β., *Κοινωνικοποίηση και παιδεία*, Λεμεσός.
- Baptiste, H., Prentice, J. (1983). «Internalizing the Concept of Multiculturalism». Στο: Ronald, J., Woods Samuda and Sandra (eds), *Perspectives in Immigrant and Education*. New York: University Press of America.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, J.D. (1996). *Understanding other minds*. Oxford: Oxford Medical Publications.
- Baumgartner, S., Füssenich, I. (1994). *Sprachtherapie bei Kindern*. Ernst Reinhardt Verlag München Basel.
- Bauman, Z. (1999). «Moderne und Ambivalenz», In: Bielefeld, U. (Hg.), *Das Eigene und das Fremde*. Hambourg.

- Bear, D.R., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (2004). *Words Their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction* (3<sup>rd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Bell J., (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Benasich, A.A. & Tallal, P. (2002). Infant discrimination of rapid auditory cues predicts later language impairment. *Behavioural Brain Research*, 136(1), 31-49.
- Berkemeier, A. (1996). *Kognitive Prozesse beim Zweitspracherwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen*. Inaugural – Dissertation an der Universität Dortmund.
- Berninger, V., Abbott, R., Billingsley, F., & Nagy, W. (2001). Processes underlying timing and fluency: Efficiency, automaticity, coordination, and morphological awareness. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, fluency, and the brain* (pp. 382-417). Timonium, MD: York Press.
- Bernstein, D. & Tiegerman, E. (1993). *Language and communication disorders in children*. Columbus, OH: Macmillan Publishing Company.
- Bernstein, D. (1993). *Language Development: The Preschool Years*. Στο: D. Bernstein & E. Tiegerman (επιμ.) *Language and Communication Disorders in Children*, Macmillan Publishing Company.
- Bernthal, J.E. & Bankson, N. W. (1993). *Articulation and phonological disorders* (3<sup>rd</sup> ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bialystok, E. (1991). «Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency» In: Bialystok, E. (Ed.), *Language processing in bilingual children*. New York: Cambridge University Press.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323-335.
- Bishop, C. & Adams, D.V.M. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050.
- Bishop, D.V.M. & Snowling, M.J. (2006). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different. *Psychological Bulletin*.
- Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Hove, UK: Psychology Press.

- Bishop, D.V.M. (1999). *Uncommon Understanding: Disorders of Language Comprehension in Children*, Psychology Press Ltd.
- Bishop, D.V.M. (2004). *Test of Reception of Grammar*. London: The Psychological Corporation.
- Blakeley, R.W & Brockman, J.H. (1995). Normal speech and hearing by 5 as a goal for children with cleft palate: A demonstration project. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 4, 25-32.
- Bloodstein, O. (1987). *A handbook on stuttering*. Chicago: National Easter Seal Society.
- Bloom, B, S. (1969). «Lerner, cognitive Organisation und Intelligenz». In: Hasellhoff, O.W., (Hrsg), *Lerner und Erziehung*. Berlin.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Blumstein, S. E. & Stevens, K. N. (1981). Phonetic features and acoustic invariance in speech. *Cognition*, 10, 25-32.
- Bolton, E. J., «Education in a Multi-racial Society, & Rist, R., The Invisible Children. School Integration in American Society». Στο: Μάρκου, Γ., Βασιλειάδου, Μ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Boone, D.R. & McFarlane, S. C. (1988). *The voice and voice therapy* (4<sup>th</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Borden, G. J., Harris, K. S, & Raphael, L. J. (2002). *Speech science primer: Physiology, acoustics, and perception of speech* (4<sup>th</sup> ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Borelli, M., (1986). «Interkulturelle Paedagogik als Paedagogische Theoriebildung. Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff». In: Borelli, M., (Hrsg), *Interkulturelle Paedagogik Positionen - Kontroversen - Perspektiven*, Reihe: Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Bd. 4. Baltmannsweiler: Schneider.
- Boutet J. (1984). *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bowlby, J. (1983). *Verlust, Trauer und Depression*. Frankfurt.
- Bradley, L. & Bryant, P.E. (1983). Categorising sounds and learning to read-a casual connection. *Nature*, 301, 419-421.

- Bradley, L. & Bryant, P.E. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Brady, S. & Shankweiler, D. (1991). *Phonological processes in literacy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Breibach, O. (1993). Expeditionen ins Innere des Kopfes. *Von Nervenzellen, Geist und Seele*. Stuttgart: Triaw Thieme Verlag.
- Broadment, J. (1994). Education for a Multicultural Society in the United Kingdom, *European Journal of Intercultural Studies, Vol. 4 no 3*.
- Brodman, K. (1909). *Vergleichende Lokalisationslehre der Grosshirnrinde in ihren Prinzipien dargestellt auf Grund des Zellenbaues*. Leipzig: J.A. Barth.
- Brown, G.D.A. & Watson, F.L. (1994). «Spelling-to-sound effects in single-word reading». *British Journal of Psychology, 85*, 181-202.
- Brown, W.E., Eliez, S., Menon, V., et al. (2001). Preliminary evidence of widespread morphological variations of the brain in dyslexia. *Neurology, 56*.
- Bruck, M. (1990). Word recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Developmental Psychology, 26*, 439-454.
- Bryant, P., Nunes, T. & Bindman, M. (2000). The relations between children's linguistic awareness and spelling: The case of the apostrophe. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal, 12*, 253-276.
- Campbell, D.T., Stanley, J.C. (1966). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Skokie, IL: Rand McNally.
- Caruso, A. & Strand, E. (1999). *Clinical management of motor speech disorders in children*. New York: Thieme.
- Case, J.L. (1984). *Clinical management of voice disorders*. Rockville, MA: Aspen Publishers, Inc.
- Catts, H.W., Fey, M., & Tombini, B. (1997). *Language basis of reading disabilities*. Paper presented at the Society for the Scientific Study of reading, Chicago.
- Catts, H.W., Fey, M.E., Tomblin, J.B., Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *J Speech Lang Hear Res, 45*, 1142-1157.
- Catts, W.H., Kamhi, G.A. (2005). *The connections between language and reading disabilities*. London: LEA.
- Chomsky N. (1957/1991). *Συντακτικές Δομές*. Αθήνα: Νεφέλη.



- Chomsky N. (1977/1984). *Μορφή και Νόημα στις Φυσικές Γλώσσες*. Αθήνα: Έρασμος.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York.
- Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Clogg, R. (1999). *Η Ελληνική Διασπορά στον 20ό αιώνα*. Μ.Γράγκου (μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Τίτλος πρωτότυπου: *The Greek Diaspora in the Twentieth Century*. St. Antony's College, Oxford.
- Close, E., Tsianikas, M., Frazis, G. (eds.) (2003). *Greek Research in Australia*. Department of Languages – Modern Greek, The Flinders University of South Australia, Ellikon Fine Printers, Adelaide.
- Clyne, M. (2005). «Sprachdemographie und Sprachpolitik in Australia: das wechselhafte Schicksal von Einwanderersprachen», *IMIS-Beiträge*, 26/205 (pp. 11-28).
- Cohen L. Mahion L., (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Cohen, R. (2003). *Παγκόσμια Διασπορά*. Τάτσης, Ν., Κόντης, Α., Πετράκου, Η. (επιμ.), Τίνα Πλυτά (μτφρ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Cole, P., (1982). *Language Disorders in Preschool Children*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Conti-Ramsden, G. (2003). Processing and linguistic markers in young children with specific language impairment. *J of Speech Language and Hearing Research* 46,1029-1037.
- Conture, E.G. (2001). Young stutterers' speech production: A critical review. In H.F.M. Petters, W. Hulstijn & C.W. Stark-Weather (Eds). *Speech motor control and stuttering* (pp. 365-384). Amsterdam: Elsevier / Excerpta Medica.
- Cowen, Hightower, A., Johnson, D., Sarno, M. (1989). State level dissemination of a program for early detection and prevention of school maladjustment, *Professional Psychology Research and Practice*, Oct. *Vol 20 (5)*, 309-314.
- Craig, A., Hancock, K., Tran, Y., Craig, M. & Peters, K. (2002). Epidemiology of stuttering in the community across the entire life span. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 1097-1105.
- Crichton-Smith, I. (2002). Communication in the real world: accounts from people who stammer. *Journal of Fluency Disorders*. 27, 333-352.

- Cummins, J. (1981). The role of primary Language development in promoting educational success for language minority students. Στο: Office of Bilingual Education, *Schooling and language minority students; A theoretical framework*. Los Angeles, CA: California State University.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment*. San Diego, CA: College Hill.
- Cummins, J. (1984b). «Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students», in Rivera C. (ed). *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A Framework for intervention, *Harvard Educational Review, Vol.56*, 18-36.
- Cummins, J. (1986a). Psychological Assessment of Minority Students: Out of Context, Out of Focus, Out of Control? In: Willing, A.C. & Greenberg, H.F., *Bilingualism and Learning Disabilities*. New York: American Library Publishing Co.
- Cummins, J. (1986b). *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. New York: Longman Inc.
- Cummins, J. (1988). From Multicultural to anti-racist Education. In Skutnhabb-Kangas T. & Cummins, J., *Minority Education*, Philadelphia, 127-160.
- Cummins, J. (1989). A theoretical Framework for bilingual special education. *Exceptional Children, Vol. 56*, 111-119.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J., Swain, M. (1986). *Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Cutler, A. (1992). The production and perception of word boundaries. Un Y. Tohkura, E. Vatikiotis-Bateson & Y. Sagisaka (Eds.) *Speech perception, production and linguistic structure* (pp.419-425). *Amsterdam: IOS Press*.
- Czock, H. (1999). *Der Fall Auslaenderpaedagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierungender Arbeitsmigration*. Cooperative, Frankfurt a M.
- D.F.E. (1994). *Pupils with Problems*. London: The DFE Publication Centre.

- Dahlgren Sandberg, A. (2002). Phonological recoding problems in children with severe congenital speech impairments: The importance of production speech. In Witruk, E., Friederici, A.D. & T. Lachmann (Eds). *Basic functions of language, reading and reading disability*. Kluwer Academic Publishers, 315-328.
- Damanakis, M. (1982). «Aus Ausländischen Pendelkindern Neu-Neu-Deutsche machen», *Lernen in Deutschland*, 8, 6-16.
- Damanakis, M. (1994b). «Greek Teaching Materials Abroad», *European Journal of Intercultural Studies*, Vol. 5, 2/94, 35-46.
- Damanakis, M. (1998). «Pluralität, Homogenität und Herrschaft», in Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., Meyer, M.A. (Hrsg). *Pluralität und Bildung. Lesket Buderich*. Opladen.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' error. Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Pergamon Press.
- Daniels, D.E. & Gabel, R.M. (2004). The impact of stuttering on identity construction. *Topics in Language Disorders*, 24(3), 200-215.
- Dannenbauer, F.M. (1992). Von der Sprachproduktion zum Multiperfomanzprinzip: Der Stellenwert der Spontananalyse für die Dysgrammatismustherapie. In: *Der Sprachheilpädagoge 1*, pp. 1-21.
- Deacon, S.H., & Kirby, J.R. (2004). Morphological awareness: Just «more phonological»? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238.
- Deno, S.L. (2005). Problem-Solving Assessment. In R. Brown-Childsey (Ed.) *Assessment for Intervention: A problem solving approach*. New York, NY: The Guilford Press.
- Dewey, D. (1995). What is developmental dyspraxia? *Brain and Cognition*, 29, 254-274.
- Dewey, D. , Roly, E. A., Square-Storer, P.A., & Hayden, D. (1988). Limb and oral praxis abilities in children with verbal sequencing deficits. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 30, 743-751.
- Dickopp, K. H., «Begründung und Ziele einer Interkulturellen Erziehung, Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik».
- Dickopp, K.H. (1984). «Aspekte einer theoretischen Begründung von interkultureller Erziehung». In: Reich, H. H., Wittek, F., *Migration-Bildungspolitik-Paedagogik, Forschungsgruppe ALFA*, Essen/Landau.

- Dochrell, J.E., Messer, D., George, R., & Wilson, G. (1998). Children with word finding difficulties-prevalence, presentation and naming problems, *Journal of language & communication disorders*.
- Dodd, B. (1995). *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder*. San Diego: Singular.
- Donaldson M. (2001). *Η σκέψη των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ducan, C. (1988). *Pastoral Care: An Antiracist / Multicultural Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Eichberg, H. (1978). *National Identitaet*, Muenchen-Wien.
- Eisenmajer, N., Ross, N. & Pratt, C. (2005). Specificity and characteristics of learning disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (10), 1108-1115.
- Eliot, P. (1981). *Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1996<sup>4</sup>). *The Study of Second Languages Acquisition*. Oxford: University Press.
- Erikson, E.H. (1965). *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart.
- Erikson, E.H. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Stuttgart.
- Erikson, E.H. (1970). *Jugend und Krise*. Stuttgart.
- S. Ervin and C. Osgood. (1954), «Second language learning and bilingualism». *Journal of Abnormal and Social Psychology* 49
- Escénazi. M. (1992). Changing speech styles: Strategies in read speech and casual and
- Essinger, H., Ucar, A. (1984). *Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft*, Baltmannsweiler.
- Fergusson, D.M. & Lynskey, M.T. (1997). Early Reading Difficulties and Later Conduct Problems, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Fishman, J.A. (1999). *Handbook of Language and Ethnicity* (ed.). New York, Oxford University Press.
- Flack, R. (1996). *Autism: Curriculum content and need – The development of pragmatics*. The University o Birmingham, School of Education.
- Flege, J. (2003). Assessing constraints on second-language segmental pproduction and perception. In A. Meyer & N. Schiller (Eds.), *Phonetics and phonology in language comprehension and production, differences and similarities* (319-355). Berlin: Mouton de Gryter.

- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience* (pp.233-277). Baltimore, MD: York.
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R. Fuchs, L.S. & Barnes, M.A. (2007). *Learning disabilities: from identification to intervention*. New York, NY: The Guilford Press.
- Fletcher, J.M., Morris, R.D. & Lyon, G.R. (2003). Classification and definition of Learning Disabilities: An Integrative Perspective. In H.L. Swanson, K.R. Harris & S. Graham (Eds). *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 30-56). New York, NY: The Guilford Press.
- Fontana, D. (1996 ). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Fosler-Lussier, E. & Morgan, N. (1999). Effects of speaking rate and word frequency on pronunciation in conversational speech. *Speech Communication*, 29, 137-158.
- Frith, U. (1994). *Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fthenakis, W.E. (1981). Bilingualismus – Bikulturalismus in der Frühen Kindheit, In: Fthenakis, W., et al., *Bildungswirklichkeit, Bildungsforschung Bildungsplanung*. Auer-Verlag, Donauwörth, pp. 33-82.
- Fthenakis, W.E. (1983). Konzepte zur Förderung ausländischer und deutscher Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. Vortrag gehalten am 4. Februar 1983 beim Kongress der «Katholischen Erziehergemeinschaft» (KEG) und des «Bundesverbandes Katholischer Erzieher und sozialpädagogen Deutschlands e.V.» (KBESD) über «Chancen für die ausländischen Kinder und Familien» im Haus St. Ulrich, Augsburg.
- Fthenakis, W.E. et al. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) München.
- Funcke, L. (1991). «Manuskript des Referates». In: Ulbrich, S. (Hrsg.), *Multikultopia*. Vilsbiburg: Arum Verlag.
- Galaburda, A.M. (1994). Developmental dyslexia and animal studies: At the interface between cognition and neurology. *Cognition*, 50, 133-149.
- Gallagher, A, Frith, U., & Snowling, M. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Genesse, F. (1997<sup>5</sup>). *Educating Second Language Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: University Press.

- Genesse, F., Nicoladis, Paradis (1995). Language differentiation in early bilinguale development. In: *Journal o Child Language* 22, 611-631.
- Gentil, M. (1993). Speech rehabilitation in dysarthria. *Folia Phoniatica*, 45, 31-35.
- Georgi, V. (2001). «Zur Vielfalt multikultureller Geselleschaftsentwuerfe». In: Γκόβαρης, X., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Georgi, V.B. (2003). *Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder Junger Migranten in Deutschland*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Gersten, R., Fuchs, S.L., Williams, P.J., & Baker, s. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.
- Gogolin, I. (1994). *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*. Münster/New York: Waxmann.
- Göhlich, M. (Hrsg) (1998). *Europaschule – das Berliner Model*. Luchterhand, Neuwied.
- Goodyer, I.M. (2000). Language difficulties and psychopathology. Στο: Bishop, D.V.M. & Leonard, L.B. (επιμ.) *Speech and Language Impairments in Children*, Psychology Press Ltd.
- Gotovos, A., Markou, G. (1986). *School Re-integration of Returning Migrant Children in Greece. A First Approach*, Athens-Ioannina.
- Gough, P. & Tunner, W.E., Decoding, reading and reading disability.
- Graham, S., Berninger, V.W., & Weintraub, N. (1998). The relation between hadwriting style and speed and legibility. *Journal of Education. Research*, 5, 290-296.
- Grant, A. C., Zangaladze, A., Thiagarajah, M. & Saathian, K. (1999). Tactile perception in dyslexics. *Neuropsychologia*, 37, 1201-1211.
- Gray, C. & Leight, A. (2003). Κοινωνική προσαρμογή. Πρακτικός οδηγός για αυτιστικά παιδιά και παιδιά με σύνδρομο Asperger. Αθήνα: Σαββάλας.
- Greene, MCL, Mathieson, L. (2001). *The Voice and its Disorders*. (6<sup>th</sup> Ed.). London: Whurr Publishers.
- Greverus, I., M. (1978). *Kultur und Alltagswelt*. Muenchen: C.H. Beck.
- Grewel, F. (1952). Acalculia. *Brain*.
- Griese, H. M. (1984). «Kritisch-exemplarische Überlegungen zur Situation und Funktion der Auslaenderfoeschung und einer verstehenden Auslaenderpaedagogik». In: Griese, H.M. (Hrsg), *Der glaeserne Fremde. Bilanz*

- und Kritik den Gastarbeiterforschung und den Auslaenderpaedagogik.* Leske & Budrich, Opladen.
- Grosjean, F. (1996). Bilingualismus und Bikulturalismus. Versuch einer Definition. In: Schneider, H. & Hollenweger, J. *Mehrsprachigkeit und Gremdsprachigkeit.* Arbeit für die Sonderpädagogik. Edition SZH. Luzern.
- Grove, N. & Walker, M. (1990). The MAKATON vocabulary: Using manual signs and graphic symbols to develop interpersonal communication. *AAC*, 15-28.
- Guilford, R. and Upton, G. (1992). *Special Educational Needs.* London: Routledge.
- Guitar, B. (1998). *Stuttering: An Integrated Approach to its Nature and Treatment,* London: Williams and Wilkins.
- Guitar, B. (2003). Acoustic startle responses and treatment in individuals who stutter. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 233-240.
- Habermas, J. (1981). *Theorie Kommunikativen Handelns.* Frankfurt.
- Hall, P.K, Jordan, L.S., & Robin, D.A. (1993). *Developmental apraxia speech: Theory and practice.* Austin, TX: Pro-Ed.
- Hamburger, F. (1990). «Der Kulturkonflikt und seine paedagogische Konzeptin». In: Dittrich, E., J., Rardtke, F. O., (Hrsg), *Ethnizitaet.* Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Hammen, V. and Yorkston, K.M., and Dowden, P. (1991). Index of contextual Intelligibility: Impact of semantic in dysarthria. In J.A. Till, K.M. Yorkston, and D.R. Beukelman. (Eds.) *Motor Speech Disorders: Advances in Assessment and Treatment.* Paul Brookes Publishing Co.
- Harris, A. S. & Sipay, E.R. (1990). *How to increase reading ability* (9<sup>th</sup> ed.). New York: Longman.
- Heckmann, F.(1994). «Ethnische Vielfalt und Akkulturation im Eingliederungsprozeb», in *Das Manifest der 60,* Deutschland und Einwanderung, Beck'sche Reihe, C.H. Beck München, 38-48 und 148-163.
- Hedge, M.N. & Davis, D. (2005). *Clinical methods and practicum in speech-language pathology* (4<sup>th</sup> ed.). Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Henting, H., «Erziehung zum Frieden».
- Herskovits, M. J., «The Negro and intelligence tests». Στο Γεώργας, Δ. (επιμ.). (1993) *Διαπολιτισμική Ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herz, O. (1982). *Versagen heisst Versagen.* Weinheim.

- Hinz, A. (1993). *Heterogenitaet in der Schule. Integration-Interkulturelle Erziehung-Koedukation*. Curia, Hamburg.
- Hixon, T.J. and Weismer, G. (1995). Perspectives on the Edinburgh study of speech breathing. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 42-60.
- Hockett Charles, F. (1958), *A Course in Modern Linguistics*, Sixth Printing ; 1963 New York: the Macmillan Company.
- Hoffmann, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. Logman Linguistics. Library.
- Hohmann, W.L. (1983). «Interkulturelle Erziehung - Versuch eine Bestandaufnahme ». In: *Auslaenderkinder in Schule und Kindergarden* 4 .
- Holland, A. (1984). *Language Disorders in Adults*. San Diego, California: College-Hill Press.
- Hoover, W. & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Hopf, D. (1987). *Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer schüler*. Max-Planck Institut für Bildungsforschung. Berlin: Studien und Berichte 44.
- Hopf, D. (1997). Σχολική επιτυχία και μετανάστευση: Η σχολική επιτυχία και η κοινωνική ενσωμάτωση των Ελληνόπουλων κατά τη διάρκεια της μετανάστευσης στην Ο.Δ.Γ. και μετά την επιστροφή τους στην Ελλάδα. Στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Houwer, A. (1995). Bilingual Language Acquisition. In: *Handbook of Child Language*. Fletcher, Paul, Mac Whinney, Brian, Blackwell.
- Hovland, C.I., Rosenberg, M.J. (1995). «Attitude organization and change». Στο: Γεώργας, Δ., *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμ. Α΄, Αθήνα.
- Husen, T. (1967). *International study of achievement in mathematics: A comparison of twelve countries*, John Wiley, New York.
- Ikonomou, T. (1991). «Europas griechische Diaspora», *Österreichische Zeitschrift Für Soziologie*, Heft, Migration und Diaspora, 94-113.
- Ingram, D. (1976). *Phonological disability in children*. New York: Elsevier.
- Ingram, D. (1988). «Jakobson revisited: some evidence from the acquisition of Polish phonology», *Lingua*, 75, 55-82.
- Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition: Method, Description and Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.



- «International Encyclopaedia of the Social Science». Στο: Μάρκου, Γ., Βασιλειάδου, Μ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Jared, D. McRae, K. & Seidenberg, M.S. (1990). «The basis of consistency effects in word naming». *Journal of Memory and Language*, 29, 687-715.
- Javeau C., (1996). *Η έρευνα με Ερωτηματολόγιο*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Josepf, R. (1992). *The right brain and the unconscious*. New York: Plenum Press.
- Jung. T.T., Hunter, L.L., Apler, C.M., Paradise, J.L., Roderts, J.E., Park, S.K., Casselbrant, M.L., Spratley, J., Eriksson, P.O., Tos, M., Gravel, J.S., Wallace, I., & Hellstrom, S.O. (2005). Recent advances in otitis media. Complications and sequelae. *Annals of Otolaryngology, Rhinology and Laryngology*, 114 (Supplement), 140-160.
- Jusczyk, P.W. (1997). *The discovery of spoken language*. Cambridge: MIT Press.
- Kakouros, E. & Maniadaki, K. (2005). Attention problems and false beliefs as underlying etiological mechanisms of stuttering. Oral presentation at the 35<sup>th</sup> Annual Congress of the European Association for Behavioural & Cognitive Therapies, Thessaloniki, Greece, *Book of Abstracts*, 189-190.
- Kamhi, A. (2003). Two paradoxes in stuttering treatment. *Journal of fluency Disorders*, 28, 187-196.
- Kaplan, E. (1997). Praxis: Development. In B. Wolman (Ed.), *International encyclopedia of psychiatry, psychology, psychoanalysis and neurology* (pp. 26-29). New York: Van Nostrand.
- Kappa, I. (2002). On the acquisition of syllabic structure in Greek. *Journal of Greek Linguistics*, 3, 1-52.
- Karlsdottir, R., & Stefansson, T. (2002) Problems in developing functional handwriting. *Perceptual & Motor Skills*, 94, 623-662.
- Kaufman, N.P. (1995). *Kaufman Speech Praxis Treatment Kits for Children*. Austin, TX:Pro-Ed.
- Kearns, K.P. and Simmons, N.N. (1990). The efficacy of speech-language pathology intervention: Motor speech disorders. *Seminars in Speech and Language*, 11(4), 273-295.
- Kent, R.D. (1981). Articulatory-acoustic perspectives on speech development. In R.E. Stark (Ed.), *Language behavior in infancy and early childhood*. New York: Elsevier/North-Holland.

- Kent, R.D. (1992). *Intelligibility in Speech Disorders*. Studies in Speech Pathology and Clinical Linguistics. John Benjamins Publishing Company., Philadelphia.
- Khan, L. & Lewis, N. P. (2002). *Khan-Lewis Phonological Analysis (KLPA-2) (2<sup>nd</sup> ed.)*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Klineberg, O. «Social psychology». Στο Γεώργιας, Δ. (επιμ.). (1993) *Διαπολιτισμική Ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Knopik, V.S., Smith, S.D., Cardon, L., et al. (2002). Differential genetic etiology of reading component processes as a function of IQ. *Behav Genet*, 32(3), 181-198.
- Koehn, C. & Müller, N. (1991). *Neue Arbeitsergebnisse in der Bilingualismusforschung*. In: 1991, 49-59.
- Kracht, A. & Schumann, H. (1994). Kommunikationsprobleme zweisprachiger Kinder unter den Bedingungen der Immigration – ein Fall von «elektinem Mutismus»? In: *Die Sprachheilarbeit*, 1994. 39/5.
- Kracht, A. (1996). Förderung kindlicher Zweispachigkeit als eine sprachbehindertenpädagogische Herausforderung. In: *Die Sprachheilarbeit*, 40,6, 356-365.
- Kracht, A., Welling, A.(1995b). Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Skizzierung eines Sprachbehindertenaufgabenfeldes. In: *Die Sprachheilarbeit*, 40,1, 75-85.
- Krause, J.C. & Braid, L.D. (2002). Investigating alternative forms of clear forms of clear speech. The effects of speaking rate and mode on intelligibility. *Journal of the Acoustical Society of America*, 112 (5 Pt 1), 2165-72.
- Kristen, C., Cranato, N. (2004). «Bildungsinvestitionen in Migranten Familien», *IMIS-Beiträge*, 23. Migration-Intergration-Bildung, Grundfragen und Problembereiche, Universität Osnabrück, Osnabrück, 123-141.
- Kruger-Potratz, M. (1994). *Interkulturelle Erziehung*, Fern Universitaet Hagen.
- Krüger-Potraz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*, Waxmann, Münster.
- Kuhl, P.K. (1993). Early linguistic experience and phonetic perception: Implications for theories of developmental speech perception. *Journal of Phonetics*, 21, 125-139.

- Lampropoulou, V. & Konstantareas, M. (1998). Child Involvement and Stress in Greek Mothers of Deaf Children. *American Annals of the Deaf*, 143 (4), 296-304.
- Landis, K., Vander, Woude, J., & Jongsma, A.E. (2004). *The speech-language pathology treatment planner*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lanphere, T. (2000). *Test of Articulation in Context*. Austin, TX:PRO-ED.
- Laurence, S., Margolis, E. (1999). *Concepts*. Core Reading, Cambridge, Mass: MIT.
- Le Dorze, G., Dionne, L. Ryalls, J. Julien, M. and Ouellet, L. (1992). The effects of speech and language therapy for a case of dysarthria associated with Parkinson's disease. *European Journal of Disorders of Communication*, 27, 313-324.
- Lees, R., Stark, C., Baird, J., & Birse, S. (2000). Primary care professionals' knowledge and attitudes on attitudes on speech disfluency in pre-school children. *Child Language Teaching and Therapy*, 16 (3), 241-254.
- Lehmann, C. (1995). *Thoughts on Grammaticalization*. München: Lincom Europa.
- Leinonen, E. & Kerbel, D. (1999). Relevance theory and pragmatic impairment. *International Journal of language and Communication Disorders*, 34(4), 367-390.
- Lenneberg, E.H. (1967). *The biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Leonard, L.B. (1997). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA:MIT Press.
- Levelt, W.J.M. (2004). Παραγωγή του Προφορικού Λόγου: το Σχέδιο Δράσης του Ομιλητή. In Brown and Hagoort, P. *Νευροεπιστήμη της Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Levin, B., Pinker, S. (eds.) (1992). *Lexical & Conceptual Semantics*. Blackwell.
- Levi-Strauss, Cl. *Traurige Tropen*. Frankfurt a M.
- Liberman, A.M. (1996). *Speech: A special code*. Cambridge, MA:MIT Press.
- Lieberman, P. (1991). *Uniquely human: The evolution of speech, thought, and selfless behavior*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Linke, D.B. (1993). *Hirnverpflanzung. Die erste Unsterblichkeit auf Erden*. Hamburg: Rowolt.
- List, G. (1995). Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitspracherwerb. In: *Fremdsprache Deutsch Sondernummer*, 27-35.

- Love, R. (1992). The childhood dysarthrias of cerebral palsy. In Love, R. *Childhood Motor Speech Disability*. Macmillan Publishing.
- Luhmann, N. (1982). Autopoiesis, Handlung und kommunikative Verstaedigung. In: *Zeitschrift fuer Soziologie*.
- Luhmann, N. (1988). *Oekologische Kommunikation*. Opladen.
- Lunchei, E.S. (1991). Development of objective standards of nonspeech oral strength and performance: An advocate's views. In C.A. Moore, K.M. Yorkston, and D.R. Beukelman. *Dysarthria and Apraxia of Speech: Perspective on Management*. Paul Brookes Publishing Co.
- MacBeath John (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και Πράξη, (Μετάφραση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacKay, A. & Anderson, C. (Eds.) (2002). *Teaching children with pragmatic difficulties of communication*. London: David Futon Publishers.
- MacKay, G. (2002). Primary-age pupils with pragmatic difficulties. In A. MacKay & C. Anderson (Eds.), *Teaching children with pragmatic difficulties of communication*. London: David Futon Publishers.
- Maeland, A. (1992). Handwriting and perceptual - motor skills in clumsy, dysgraphic and «normal» children. *Perceptual & Motor Skills*, 75, 1207-1217.
- Mägiste, E. (1988). Fremdsprache ober Zweitsprache: Zur zweisprachigen Erziehung socie zum optimalen Alter für den Zweitspracherwerb. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*. Heft, 25-35.
- Makri-Tsilipakou, M., Gendered panhandling? In: Alatis, J.E., Straehle, C. & Ronkin,M. (ed.), *International Journal of the Sociology of Language. Aspects of Socionlinguistics in Greece*. Mouton De Gruyter. Berlin – New York 1997, 123-144.
- Mather, N. & Goldstein, S. (2001). *Learning disabilities and challenging behaviours: A guide to intervention and classroom management*. Paul H. Brookes.
- Maturama, H., Valera, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. Bern.
- McLaughlin, B. (1995). *Fostering second language development in young children. Principles and practices*. Santa Cruz: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Meighan R. (2002). *Ενέλικτο Σχολείο. (Μετάφραση Κ. Θεριανός)*. Αθήνα: Σπηλιώτη.

- Mennen, I. & Okalidou, A. (2007). Greek speech acquisition. In S. McLeon (Ed.), *The international guide to speech acquisition*. Clifton Park, NY: Thompson Delmar Learning.
- Miller, G. (1995). *Γλώσσα και ομιλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Molnar A., Lindquist B. (1998). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση, (επιμέλεια Καλαντζή – Αζίζι Α.)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moore, D. (1996). *Educating the Deaf Psychology, Principles and Practices. 4<sup>th</sup> edition*. Boston MA: Houghton Mifflin Company.
- Morgan, J.L. & Saffran, J.R. (1995). Emerging integration of sequential and suprasegmental information in preverbal speech segmentation. *Child Development, 66*, 911-936.
- Moss, H.E. & Marslen-Wilson, W.D. (1993). «Access to word meanings during spoken language comprehension: Effects of sentential semantic context». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 19*, 1254-1276.
- Müller-Mahl, D. (2000). «Ein ägyptisches Dorf in Paris. Eine empirische Studie zur Süd-Nord-Migration am Beispiel ägyptischer «Sans-Papiers» in Frankreich». *IMIS-Beiträge, Heft 15/2000*, 79-110.
- Nagy, W., Berninger, V. & Abbott, R. (2006). Contributions of Morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology, 98*, 134-147.
- Nation, K. & Snowling, M. (1998). Semantic Processing and development of word recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties, *Journal of Memory and Language*.
- Nation, K. & Snowling, M. J. (1998a). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development, 69*, 996-1011.
- Nation, K., Marshall, C., Snowling, M.J. (2001). Phonological and semantic contributions to children's picture naming skills: Evidence from children with developmental reading disorders. *Language and Cognitive Processes, 16*, 241-259.

- National Joint Committee on Learning Disabilities (2007). Learning Disabilities and young children: Identification and intervention. *Learning Disabilities Quarterly*, 30, 63-72.
- Natke, U., Sandrieser, P., Van Ark, M., Pietrowsky, R. & Kalveram, K.T. (2004). Linguistic stress, within-word position, and grammatical class in relation to early childhood stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 29, 109-122.
- Nelson, K.E. (1980). *Children's Language*, Vol. 2. New York: Gardner Press.
- Nespor, M. (1996). *Φωνολογία* (επιμ. Α. Πάλλη). Αθήνα: Πατάκη.
- Nieke, W. (1995). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske & Budrich.
- Niethammer, L. (2000). *Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur*, Rowohlt's encyklopädie, Hamburg.
- Nisioti, M. (1994). *Pragmatic abilities in normally developing Greek children*. London: City University
- Noack, B. (1987). Erwerb einer Zweitsprache: Je früher, desto besser? – Über die Chancen sprachlicher Integration von türkischen Gastarbeiterkindern. In: *Lernen in Deutschland*, 12, 3-33.
- O'Hare, A.E., & Brown, J. K. (1989). Childhood dysgraphia: Part 2. A study of hand Function. *Child Care Health Development*, 15(3), 151-166.
- Oberndörfer, D. (2001). «Integration der Ausländer in der demokratischen Verfassungsstaat: Ziele und Aufgaben». In Klaus J. Babe (Hrsg). *Integration und Illegalität in Deutschland*, RFM, IMIS, 11-29.
- Ojemann, G.A. (1991). *Progress in Sensory Physiology 12*. Berlin: Springer Verlag, 193-230.
- Oller, D.K. Eilers, R.E., Neal, A.R., & Schwartz, H.K. (1999). Precursors to speech in infancy: The prediction of speech and language disorders. *Journal of Communication Disorders*, 32(4), 223-245.
- Osberger, M.J. & McCarr, N.S. (1982). Speech production characteristics of the hearing- impaired. In N. Lass (Ed.), *Speech and Language: Advances in basic research and practice*. New York: Academic Press.
- Pandergast, K., Dickey, S., Selmar, J., & Sudar, A. (1984). *Photo Articulation Test* (2<sup>nd</sup> ed.). Danville, IL: Interstate Printers & Publishers.
- Papadopoulou, D. & Tsimpli, I.M. (2005). Morphological cues in children's processing of ambiguous sentences: a study of subject/object ambiguities in

- Greek. In A. Brugos, M.R., Clark-Cetton & S. Ha (Eds), *BUCLD 29: Proceedings of the 25<sup>th</sup> Annual Boston University Conference on Language Development*, Cascadilla Press, Somerville, MA, 471-481.
- Papadopoulou, D. (2006). *Cross-linguistic Variation in Sentence Processing. Evidence from RC Attachment Preferences in Greek*. Amsterdam: Springer.
- Papatzikou C.E. (1997). An instance of triglossia? Codeswitching as evidence of the present state of Greece's «language question». In: Alatis, J.E., Strahle, C. & Ronkin, M. (ed.), *International Journal of the Sociology of Language. Aspects of Sociolinguistics in Greece*. Mouton De Gruyter. Berlin – New York.
- Park, R.E., Burgers, E.W., «Introduction to the Science of Science of Sociology». Στο: Γκόβαρης, X. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Parsons, T., (1976). *Zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen.
- Paulston, C.B., (2003), *sociolinguistics-the essential readings*, Blackwell Publishing L.td
- Perozzi, J.A. (1985). A pilot study of language facilitation for bilingual, language-handicapped children: Theoretical and intervention implications. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 50, 403-406.
- Peters, T.J. & Guitar, B. (1991). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. London: Trowbridge & Esher.
- Piatelli-Palmarini, M. (Ed.) (1979). *Language and learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Poeh, K. (1989). *Klinische Neuropsychologie*. Stuttgart – New York: Thieme Verlag.
- Poeh, K. (1990). *Neurologie*. Berlin: Springer Verlag.
- Poeh, K., Huber, W., Weniger, D. & Willmes, K. (1983). *Aachener Aphasie Test (AAT)*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Poizne, H., Klima, E. & Bellugi, U. (1990). *Was die Hände über das Gehirn verraten. Neurologische Aspekte der Gebärdensprachforschung. Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser*. Hamburg: Signum-Verlag,
- Porcher, L. (1989). «Glanz und Elend des Interkulturellen», In: Hohmann, M., Reich, H., *Ein Europa fuer Minderheiten und Mehrheiten*, Waxmann, NY.

- Posner, M.I., Petersen, S.E., Fox, P.T. & Reichle, M.E. (1988). «Localization of cognitive operations in human brain». *Science*, 249, 1627-1631.
- Prenzel, A. (1995). *Paedagogik den Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigunga in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Paedagogik*. Leske & Budrich, Opladen.
- Prof. Dr. Götz Schade (2006). *Keine Vorschnellen Reaktionen*.
- Protopapas, A. (2006). On the use and usefulness of stress diacritics in reading Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19 (2), 171-198.
- Pugh, E. (1992). In *GEO WISSEN Nr. 3 Intelligen + Bewusstsein*.
- Pugliese, E.(1992). *The New International Migrations and the Changes in the Labour Marker*. Labour 6.
- Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon*. MIT Press.
- Pustejovsky, J. (1998). *The semantics of Lexical Underspecification*, Folia
- Radtke, F. O. (1987). «Zehn Thesen über die Moeglichkeiten und Grenzen inteukultureller Erziehung». In: *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 23. Beiheft.
- Ramus F. (2003). Developmental dyslexia: Specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction. *Current Opinion in Neurobiology*, 13, 1-7.
- Reich, H. (1994). «Interkulturelle Paedagogik – eine Zwischen Bilabz», π. *Zeitschrift fuer Paedagogik*, τ. 40.
- Reich, H. H. (1997). «Ευρωπαϊκή» και «διαπολιτισμική» εκπαίδευση: ένα αταίριαστο ζευγάρι. Στο: *Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας: Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Reich, H.H. (1997). Διγλωσσία και σχολείο. Στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Renfrew, K., (1995), *Word Finding Vocabulary Test* (4<sup>η</sup> έκδοση), Winslow.
- Richardson, J. (1992). *Erfolgreich Kommunizieren. Eine praktische Erfahrung in die Arbeitsweise von NLP*. München: Kösel Verlag.
- Ridgway. (2006). *The unborn child*. London: Karnac.
- Roberts, I. & A. Roussou (forthcoming) *Syntactic Change: A Minimalist Approach to Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robin C. (2001). *Global Diaspora*. London: Routledge.
- Rokeach, M., «Beliefs, attitudes and values». Στο ίδιο.



- Rosch, E., Mervis, C., Gray, D., Johnson D. and Boyes-Braehm P., 1976. *Basic objects in natural categories*. *Cognitive Psychology* 3, 382-439.
- Rosenberg, M.J., Howland, C.H. (1995). «Cognitive, affective and behavioral components of attitudes», in: Γεώργας, Δ., *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμ. Α., Αθήνα.
- Ross, M., Brackett, D., & Maxon, A.B. (1991). *Assessment and management of mainstreamed hearing-impaired children: principles and practices*. Austin, TX:Pro-Ed.
- Rossell, S.H. & Baker, K. (1996). The Education Effectiveness of Bilingual Education. In: *Research in the Teaching off English, Vol.30, no 1*.
- Roth, F.P. & Worthington, C. K. (2005). *Treatment resource manual for speech-language pathology*. Clifton Park, NY: Thompson Delmar Learning.
- Roth, G. (1992). «Kognition: Die Entstehung von Bedeutung im Gehirn». In W. Krohn, & G. Kueppers (eds.). *Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rubin, N., & Henderson, S.E. (1982). Two sides of sides of the same coin: Variation in teaching methods and failure to learn to write. *Special Education Forward Trends, 9*, 17-24.
- Ruhloff, J. «Auslaendersozialisation oder kulturueberschreitende Bildung».
- Rustin, L. et al. (1996). *Assessment and Therapy of young dysfluent children: Family Interaction* London: Whurr.
- Rutter, M. (2000). Research into practice: Future prospects. Στο: Bishop, D.V.M. & Leonard, L.B. (επιμ.) *Speech and Language Impairments in Children*, Psychology Press Ltd.
- Rutter, M. (2007). *Αυτισμός: θέσεις και προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Saunders, G. (1984). *Bilingual Children: Guidance for the Family*. Multilingual Matters. LTD. Bank House.
- Sausure F. (1916/1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Sayler, W. M. (1991). «Aulaenderpaedagogik-Integrative Paedagogik. Zum Problemhorizont einer wissenschaftlichen Teildisziplin». In: *Lernen in Deutschland II*.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Goleman, H. (1982). The role of production factors in writing ability. In: Nystrand, M. (ed.), *What writers know: The language*

- process and structure of written discourse*, pp. 173-210, Academic Press, New York.
- Schneck, C.M. (2005). Visual perception. In. J. Case-Smith (Ed.). *Occupational Therapy for Children* (pp.412-446). St. Louis: Elsevier Mosby.
- Schneider-Wohlfahrt, U. (1998). *Perspektiven interkulturellen Lernens fuer die Multikulturelle Gesellschaft*, Soest.
- Schuele, C.M. (2004). The impact of Developmental Speech and Language Impairments on the Acquisition of Literacy Skills. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10, 176-183.
- Schweitzer, H. (1994). *Der Mythos von interkulturellen Lernen*. Lit Verlag, Muenster/Hamburg.
- Searle, J. (1994). *Νους, Εγκάφαλος και Επιστήμη*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Segall, M.H. κ.ά. (1993). *Διαπολιτισμική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sexton, M., Harris, K., & Graham, S. (1988). Self-regulated strategy devepment and thw writing process: Effect on essay writing and attribution. *Exceptional Children*, 64(3), 295-311.
- Share, D.L. (1995). Phonological recordind and self-teaching: The sine qua non of reading acquisition. *Cognition*.
- Sharwood S. M. (1991). Language modules and bilingual processing. In: Bialystok, E. (ed.). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: University Press.
- Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A., Fletcher, J.M. & Escobar, M.D. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls. *Journal of the American Medical Association*.
- Shipley, K.G. & McAfee, J.G. (1998). *Assessments in speech-language pathology: A resource manual* (2<sup>nd</sup> ed.). San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Shriberg, L. & Kwiatkowski, J. (1980). *Natural process analysis*. New York: Wiley.
- Sideridis, G., Mouzaki, A. Simos, P. & Protopapas, A. (2006). Classification of Students with Reading Comprehension Difficulties: The Roles of Motivation, Affevt, and Psychopathology. *Learning Disabilities Quarterly*, 29 (3), 159-180
- Siegel, L.S. (2003). Learning disabilities. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 455-486.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

- Siegel, L. (2006). Basic cognitive processes and reading disabilities. In H.L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds). *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 158-181). New York, NY: The Guilford Press.
- Silverman, F.H. (2004). *Stuttering and other fluency disorders*. USA: Waveland Press.
- Singelis, T.M., (ed.) (1998). *Teaching About Culture, Ethnicity & Diversity: Exercises and Planned Activities*. London: Sage.
- 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.
- Sleeter, C.E. (1992). Restructuring schools for multicultural education. *Journal of Teacher Education*, 43, 141-148.
- Smith, B.L., Sugarman, M.D., & Long, S. H. (1983). Experimental manipulation of speaking rate for studying temporal variability in children's speech. *Journal of the acoustical Society of America*, 74(3), 744-749.
- Smith, E.V. & Spith, R.M. (2004). *Introduction to Rasch measurement: Theory, models and applications*. Maple Grove, MN: JAM Press.
- Smith, L. (1998). Predicting communication competence at 2 and 3 years from pragmatic skills at 10 months. *International Journal of Language and Communication Disorders* 33(1), 82-87.
- Smith, S.D., Kimberling, W.J., Pennington, B.F., & Lubs, H.A. (1983). Specific reading disability. Identification of an inherited form through linkage analysis. *Science*, 219, 1345-1347.
- Smith, S.D., Pennington, B.F., Kimberling, W.J., & Ings, P.S. (1990). Familial dyslexia: Use of genetic linkage data to define subtypes. *Journal of the American of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 338-348.
- Smith, S.T., Macaruso, P., Shankweiler, D. & S. Crain (1989). Syntactic comprehension in young poor readers. *Applied Psycholinguistics* 10, 429-454.
- Smits-Engelsman, B. Niemeijer, A., & Van Galen, G. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human movement science*. 20(1-2), 161-182.
- Snowling, M. (1995). Phonological processing and developmental dyslexia. *Journal of Research and Reading*, 18, 132-138.

- Snowling, M. (2000). Language and Literacy skills: Who is at risk and why? Στο: Bishop, D.V.M. & Leonard, L.B. (επιμ.) *Speech and Language Impairments in Children*, Psychology Press Ltd.
- Snowling, M. J. (2006b). Language and literacy skills: Who is at risk and why? In D.V.M. Bishop & L. B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervencion and outcome*. Hove, UK: Psychology Press.
- Snowling, M. J., Gallagher, A., & Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development, 74*, 358-373.
- Snowling, M. J., Nation, K., Moxham, P., Gallagher, A., & Frith, U. (1997). Phonological processing deficits in dyslexic students: A preliminary account. *Journal of Research in Reading, 20*, 31-34.
- Snowling, M., Goulandris, A., & Strackhouse, J. (1994). Phonological constraints on learning to read: Evidence from single-case studies of reading difficulty. In C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Reading development and dyslexia* (pp.86-104). London: Whurr Publishers.
- Society for Neuroscience (1996). *Τι γνωρίζουμε για τον Εγκέφαλο. Ένα αλφαβητάρι για τον εγκέφαλο και το νευρικό σύστημα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Sovik, N., Arntzen, O., & Thygesen, R. (1987). Writing characteristics of «normal», dyslexic and dysgraphic children. *Journal, of Human Movement Studies, 31*, 171-187.
- Speece, D.L., & Shekitka, L. (2002). How should reading disabilities be operationalized? A survey of experts. *Learning Disabilities Research & Practice, 17*(2), 118-123.
- Springer, S.P. & Deutsch, G. *Linkes, rechtes Gehirn. Funktionelle Asymetrien*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stackhouse, J. & Snowling, M. (1992). Developmental verbal dyspraxia: II. A developmental perspective on two case studies. *European Journal of Disorders of Communication, 27* (1), 35-54.
- Stackhouse, J. & Wells, B. (1993). Psycholinguistic assessment of developmental speech disorders. *European Journal of Disorders of Communication, 28*, 331-348.

- Stackhouse, J. (2000). Barriers to literacy development in children speech and language difficulties. Στο: Bishop, D.V.M. & Leonard, L.B. (επιμ.) *Speech and Language Impairments in Children*, Psychology Press Ltd.
- Stackweather, C.W. (1987). *Fluency and stuttering*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Stahl, S. & Naggy, W. (2005). *Teaching word meaning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stampe, D. (1979). *A dissertation on natural phonology*. New York: Garland.
- Stanovich, K.E. & Siegel, L.S. (1994). The phenotypic performance profile of reading-disabled children: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53.
- Stein, J.F., & Fowler, M.S. (1993). Unstable binocular control in children with specific reading retardation. *Journal of Research in Reading*, 16, 30-45.
- Steiner-Khamsi, G. (1992). *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*, Leske und Budrich, Opladen.
- Stölting, W. (1987). Affektive Faktoren im Fremdsprachenerwerb. In: Apeltauer, E., *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. Hueber. München.
- Stottern: Ätiologie – Diagnose – Behandlung / Reter Fiedler; Renate.
- Stuart, A., Xia, S., Jiang, Y., Jiang, T., Kalinowski, J. & Rastatter, M.P. (2003). Self-contained in-the-ear device to deliver altered auditory feedback: Applications for stuttering. *Annals of Biomedical Engineering*, 31 (2), 233-237.
- Stuart, S.L., Beukelman, D.R., Kenyon, K.K., Healey, E.C. and Bernthal, J.E. (1991). Dysarthria Following Reye's syndrome: A case report. In C.A. Moore, K.M. Yorkston, and D.R. Beukelman. *Dysarthria and Apraxia of Speech: Perspectives on Management*. Paul Brookes Publishing Co.
- Studdert-Kennedy, M. (2002). Deficits in phoneme awareness do not arise from failures in rapid auditory processing. *Reading and Writing*, 15 (1-2), 5-14.
- Tabors, P.O. & Snow, C.E. (2001). Young bilingual children and early literacy development. In S.B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 159-178). New York: The Guilford Press.
- Tajfel, H. (1987). «Intergroup behaviour: II, Group perspectives». In: Tajfel, H., Fraser, C., *Introducing social psychology*, Harmondsworth, Middlessex, Penguin.
- Talcott, J.B. & C. Witton. (2002). A secondary- linguistic approach to normal and impaired reading development. In Witruk, E., Friederici, A.D. & T. Lachmann

- (Eds.), *Basic functions of language, reading and reading disability*. Kluwer Academic Publishers, 213-240.
- Tesak, J. (1990). «Agrammatismus». *Neurolinguistic 4*, Freiburg: Hochschulverlag, 1-41.
- Thomson, E., Murdoch, B. & Theoranos, D. (1997). Variability in upper motor neurone-type dysarthria. *European Journal of Disorders of Communication*, 31(4), 397-427.
- Timasheff, N.S., Theodorson, G.A. (1996). «Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών». Στο: Εμβλωτής, Α., *Ο ρόλος των Μαθητικών Κοινοτήτων στη διαδικασία της Κοινωνικοποίησης των μαθητών. Διδακτορική διατριβή*, τόμος Ι. Ιωάννινα.
- Timm, L.A. (1980). Bilingualism, Diglossia and Language Shift in Brittany. In: *Intl. J. Soc. Lang.*, 24, 29-41.
- Tomasello, M. (1992). «The social bases of languages acquisition». *Social Development*, 1, 67-87.
- Toppelberg, C. & Shapiro, T. (2000). Language Disorders: A 10-Year Research Update Review. *Journal of American Academy of Adolescent Psychiatry*.
- Traxler, M. (2002). Plausibility and subcategorization preference in children's processing of temporarily sentences: Evidence from self-paced reading. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 55 A.1, 75-96.
- Triachi, V. (1980). *Verfleichende Untersuchung zur Häufigkeit verschiedene Dyslalien bei griechischen Kindern sowohl in Grichenland als auch in der Bundesrepublik Deutschland*. Magisterarbeit. Universität München.
- Triachi, V. (1983). *Sprachstanderfassung bei griechischen Kindern in verschiedenen konzipierten, bayerischen Einrichtungen*. München: Ladewig Verlag.
- Triachi-Herrmann, V. (1998). *Die Ausbildung von griechischen Beratungspädagogen*. Akademiebericht 290. Dillingen.
- Triandis, H.C. (1977). *Interpersonal behavior*, Brooks / Cole, Monterey.
- Triandis, H.C. (1997). «Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Χαραμής, Π. (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Triandis, H.C., «Cultural influences up on experimental social psychology». Στο ίδιο.
- Troia, G.A. (2006). Writing instruction für students with learning disabilities. Στο: C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds), *Handbook of writing research* (pp. 324-336). NY: The Guilford Press.

- Troyna, B. (1993). *Racism and Education*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Tsiplitaris, A. (1977). *Zur schulischen Situation der griechischen Gastarbeiterkinder in der BRD*. Tuebingen: Diplomarbeit.
- Tunmer, W.E. & Hoover, W.A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In P.B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 175-214). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Unicef (2001). *Διακρίσεις, Ρατσισμός, Ξενοφοβία στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Unicef & κόσμος, 45, 32-39.
- Urlaub, B. (1994). *Der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache am Beispiel eines griechischen Vorschulkindes, Teil I*, Schriftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen nach LPO I, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Vedelar, L. (1996). Pragmatic difficulties and socio-economic problems: a case study. *European Journal of Disorders of Communication*, 31(3), 271-288.
- Vellutino, F.R., Scanlon, D.M., Small, S.G., & Tanzaman, M.S. (1991). The linguistic basis of reading ability: Converting written to oral language. *Text*, 11, 99-133.
- Vellutino, F.R., Scanlon, D.M., & Tanzaman, M.S. (1998). The case for early intervention in diagnosing specific reading disability. *Journal of School Psychology*, 36 (4), 367-397.
- Venkatagiri, H.S. (2005). Recent advances in the treatment of stuttering: A theoretical perspective. *Journal of Communication Disorders*, 38, 375-393.
- Verma, G. K. (1994). *Cultural diversity and the curriculum*. London: Falmer Press.
- Vernon, P.E., *Ability factors and environmental influences*, American Psychologist.
- Vihman, M.M. (1991). Ontogeny of phonetic gestures: Speech production. In I.G. Mattingly & M. Studdert-Kennedy (Eds.), *Modularity and the motor theory of speech*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vihman, M.M. (1992). Early syllables and the construction of phonology. In C.A. Ferguson, L. Menn & C. Stoel-Gammon (Eds.), *Phonological development: Models, research, implications*. Timonium, MD: York Press.
- Vihman, M.M. (1996). *Phonological development: The origins of language in the child*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers Ltd.
- Vlachos, E. (1968). *The Assimilation of Greeks in the United States*. Athens: EKKE.

- Vlachos, F., & Bonoti, F. (2006). Explaining age sex differences age and sex differences in children's handwriting: A neurobiological approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 3, 113-123.
- Waber, D., & Bernstein, J. (1994). Repetitive graphomotor output in learning-disabled and nonlearning-disabled children: the repeated test. *Developmental Neuropsychology*, 10(1), 51-65.
- Wadsworth, S.J., Olson, R. K., Pennington, B. F., DeFries, J.C. (2000). Differential genetic etiology of reading disability as a function of IQ. *J Learn Disabil.*, 33(2), 192-199.
- Wagner R.K., Torgesen S.K. & Rashotte C.A. (1999). *The Test of Word Reading Efficiency*. (TOWRE). Austin TX: Pro Ed.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., Rashotte, C.A., Hecht, S.A. Barker, T.A., Burgess, S. R. Donahue, J., & Garon, T. (1997). Changing causal relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to fluent readers: A five-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468-479.
- Walzer, M. (1998). *Über Toleranz. Von der Zivilisierung der Differenz*. Hamburg.
- Waters, G.M. (1990). *Ethnic Options. Choosing Identities in America*. Berkeley, Los Angeles, Oxford: University of California Press.
- Watson, I. (1991). Phonological processing in two languages. In: Bialustok, E. (ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: University Press.
- Watzlawich, P., Beavin, J. & Jakson, D.D. (1990). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tuebingen.
- Weintraub, N., & Graham, S. (2000). The contribution of gender, orthographic, finger function, and visual – motor processes to the prediction of handwriting status. *Occupational Therapy Journal of Research*, 20(2), 121-140.
- Wertsch, J. (2002). *Voices of Collective Remembering*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Whalen, D.H., Levitt, A.G. & Wang, Q. (1991). Intonational differences between the reduplicative babbling of French-and English-learning infants. *Journal of Child Language*, 18, 501-516.
- Whorf, B. (1956). *Language, Thought & Reality*. Cambridge, MA: MIT Press.



- Wieviorka, M. (2003). *Kulturelle Differenz und kollektive Identität*. Hamburger Edition, Hambourg (original: *La difference*, Editions Balland, Paris).
- Wilson, K. (1987). *Voice problems of children* (3<sup>rd</sup> ed.). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Wimmer, H. & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition*, 51, 91-103.
- Witruk, E., Ho, C.S.-H. & Schuster, U. (2002). Working memory in dyslexic children: How general is the deficit? In Witruk, E., Friederici, A.D. & Lachmann (Eds.). *Basic functions of language, reading and reading disability*. Kluwer Academic Publishers (pp. 281-198).
- Wode, H. (1988). *Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. München: Hueber Verlag.
- Wode, H. (1993). *Psycholinguistik – Eine Einführung in die Lehr – und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse*, Hueber, Ismaning.
- Wolf, M. Bowers, P.G., & Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing and reading; A conceptual review. *Journal of learning Disabilities*, 33, 387-407.
- Wolfschlag, C.M. (1991). «Argus beschaut den Kampf um Multikultopia». In: Ulbrich, S., *Multikultopia*. Vilsbiburg: Arum Verlag.
- Wolk, L., Blomgren, M. & Smith, A.B. (2000). The Frequency of simultaneous disfluency and phonological errors in children: A preliminary investigation. *Journal of Fluency Disorders*, 25, 269-281.
- Woodcock R.W. & Johnson M.B. (2001). *Woodcock Psychoeducational Battery – Revised*. Circle Pines MN: American Guidance Service.
- Yaruss, J.S. & Quesal, R.W. (2004). Stuttering and the International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF): an update. *Journal of Communication Disorders*, 37, 35-52.
- Yorkston, K., Beukelman, D., & Traynor, C. (1984). *Computerized Assessment of intelligibility of Dysarthric Speech (CAIDS)*. Tigard, OR: C.C. Publications, Inc. Austin, TX: Pro-Ed.
- Yorkston, K.M., Bombardier, C. and Hammen, V.L. (1994). Dysarthria from the viewpoint of individuals with Dysarthria. In J.A. Till, K.K. Yorkston, and D.R. Beukelman. (Eds.) *Motor Speech Disorders: Advances in Assessment and treatment*. Paul Brookes Publishing Co.

- Yorkston, K.M., Hammen, V.L., and Dowden, P. (1991). Index of contextual intelligibility: A perceptual analysis of intelligible versus unintelligible productions in severe dysarthria. In J.A. Till, K.M. Yorkston, and D.R. Beukelman. (Eds.) *Motor Speech Disorders: Advances in Assessment and Treatment*. Paul Brookes Publishing Co.
- Yorkston, K.M., Hammen, V.L., Beukelman, D.R., & Traynor, C.D. (1990). The effect of rate control on the intelligibility and naturalness of dysarthric speech. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 550-560.
- Yorkston, K.M., Strand, E., and Miller, R. (1994 Nov.). *Staging intervention for dysarthria in degenerative disease*. Short course presentation at the ASHA Convention, New Orleans.
- Yovetich, W.S., Leschied, A.W & Flicht, J. (2000). Self-esteem of school-age children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 25, 143-153.
- Zebrowski, P.M. (2000). Stuttering. In J.B. Tomblin, H.L. Morris & D.C. Spriestersbach (Eds), *Diagnosis in Speech-Language Pathology*. USA: Singular Publishing Group.
- Zemlin, W.R. (1997). *Speech and hearing science: Anatomy and physiology (4<sup>th</sup> ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Zima, P. V. (2000). *Theorie des Subjekts*. Franke Verlag, Tübingen und Basel.
- Zimmer, D.E. (1995). *So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung und Sprach & Denken*. Hoffmanns Verlag AG Zürich, 2. Auflage 1995.
- <http://dagda.shef.ac.uk/study/citation.html>