



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ  
ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ  
ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ : ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΧΟΡΗΓΗΣΗ**

**Πηνελόπη Μπασνά**

Επιβλέπουσα: Ευγενία Τόκη, *Επίκουρος Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο  
Ιωαννίνων*

Ιωάννινα, Ιούνιος, 2019



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ  
ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ  
ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ : ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΧΟΡΗΓΗΣΗ**

**Πηνελόπη Μπασνά**

Επιβλέπουσα: Ευγενία Τόκη, *Επίκουρος Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο  
Ιωαννίνων*

Ιωάννινα, Ιούνιος, 2019



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

**School of Health Sciences  
Department of Speech and Language Therapy  
Undergraduate Thesis**

**ASSESSMENT OF NARRATION IN CHILDREN WITH LANGUAGE  
DISORDERS: A PILOT STUDY**

**Pinelopi Basna**

Thesis Supervisor: Eugenia Toki, *Ass. Professor, University of Ioannina*

Ioannina, June, 2019

## **Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή**

Ιωάννινα, Ιούνιος 2019

### **ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

1. Επιβλέπων καθηγητής

Ευγενία Τόκη,

2. Μέλος επιτροπής

Γεώργιος Τάτσης,

3. Μέλος επιτροπής

Βικτωρία Ζακοπούλου,

© Μπασνά, Πηνελόπη, 2019

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

## Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Μπασνά, Πηνελόπη

Υπογραφή

## ***ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ***

Πολλοί ήταν οι άνθρωποι που με βοήθησαν κατά την διεκπεραίωση και συγγραφή της πτυχιακής μου. Χωρίς την πολύτιμη βοήθεια τους, τόσο επιστημονικά όσο και ανθρώπινα η ολοκλήρωση της δε θα ήταν δυνατή.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κυρία Τόκη Ευγενία για την ανάθεση, την επιστημονική καθοδήγηση και την βοήθειά της για την ανάλυση των δεδομένων, τη στατιστική ανάλυση και την συγγραφή της παρούσας πτυχιακής, καθώς και τον κ. Τάτση για τις πολύτιμες επισημάνσεις του.

Επίσης ευχαριστώ τη διεύθυνση του Κέντρου Ψυχικής Υγείας Σερρών και συγκεκριμένα την κ. Ροδόπη Νικολάρα για την έγκριση και υλοποίηση της πιλοτικής έρευνας μου, όπως και όλο το προσωπικό. Ειδικότερα, ευχαριστώ θερμά τις λογοθεραπεύτριες κκ. Κατερίνα Χαραλαμπίδου, Βίκυ Τσονίδου και την ειδική παιδαγωγό Άννα Λεσίτσα για την συνεργασία και την ηθική τους υποστήριξη.

Δε θα μπορούσα βέβαια να παραλείψω τα ευχαριστίες μου στη λογοθεραπεία του Γενικού Νοσοκομείου Σερρών, κ. Ελισάβετ Πορφυρίδου για τις χρήσιμες συζητήσεις μας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς και τα παιδιά που με εμπιστεύτηκαν που συνεργάστηκαν μαζί μου μια και χωρίς αυτούς η εκπόνηση της πτυχιακής μου θα ήταν αδύνατη.

Και τέλος δε θα μπορούσα να παραλείψω την οικογένεια μου και τους φίλους μου για την αμέριστη υποστήριξη και συμπαράσταση τους!

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου αποτελεί μία κρίσιμη δεξιότητα, η οποία αναπτύσσεται κυρίως κατά τα προσχολικά χρόνια. Η έγκαιρη αξιολόγηση της θεωρείται σημαντική, καθώς μπορεί να εντοπίσει γλωσσικά προβλήματα και να προβλέψει μετέπειτα ακαδημαϊκές δυσκολίες. Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε αρχικά μια ανασκόπηση και θεωρητική τεκμηρίωση των εννοιών της τυπικής ανάπτυξης του λόγου, της αφήγησης και της δίγλωσσίας στην προσχολική και σχολική ηλικία. Σκοπός της πτυχιακής εργασίας ήταν να μελετήσει την αξιολόγηση του αναπτυξιακού προφίλ του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Αξιολογήθηκαν οι δεξιότητες παραγωγής ελεύθερης αφήγησης, οι δεξιότητες αναδιήγησης και κατανόησης της διήγησης με πρότυπο δείγμα 60 παιδιών, ηλικίας 3 έως 9 ετών, από τη Βόρεια Ελλάδα. Μέσω τεσσάρων εικονογραφημένων ιστοριών, συλλέχθηκαν αφηγήσεις που στην συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και βαθμολογήθηκαν ως προς τη μικροδομή και τη μακροδομή τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι αφηγηματικές δεξιότητες των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων παιδιών διέφεραν τόσο ως προς την ελεύθερη αφήγηση όσο και ως προς την αναδιήγηση. Ωστόσο, στα παιδιά όλων των ηλικιακών ομάδων (σχολική/ προσχολική) δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ούτε στην αναδιήγηση ούτε και στη δοκιμασία της ελεύθερης αφήγησης. Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν διαφορές στις επιδόσεις σε σχέση με το φύλο. Τέλος, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών σε σχέση με την ηλικία που είπαν την πρώτη λέξη (ελεύθερη παραγωγή). Τα αποτελέσματα συζητούνται σε σχέση με τα θεωρητικά μοντέλα της αφηγηματικής ικανότητας.

**Λέξεις-κλειδιά:** αφηγηματική ικανότητα, προσχολική ηλικία, σχολική ηλικία, γλωσσικές διαταραχές, δίγλωσσα, MAIN test



## ***ABSTRACT***

The developmental path of narrative speech constitutes a crucial skill, which grows largely at preschool years. The timely assessment of narration is very important, as it could point out speech and language disorders and predict academic difficulties. In this undergraduate thesis, a short literature review is presented including the speech and language developmental issues in typical and bilanguage preschool and school age children. The aim of this study was to investigate assessment of narrative skills of preschool and primary school age children. Sixty Greek-speaking and bilingual children from northern Greece participated in the study. The children were 3-9 years old. Retelling and narrative production skills were evaluated. Correlations between the two narrative skills were investigated. Four illustrated stories were used (two stories for retelling and two stories for narrative production). Children's narratives were collected and transcribed from the recordings. Then, narratives were coded and assessed according to certain criteria: microstructure/cohesion (conjunction and lexical cohesion) and macrostructure/ coherence (story grammar and temporal sequencing of actions and events). The findings revealed that narratives of bilingual and monolingual children were different at retelling and narration. Children of all age groups (preschool/ school) seemed to perform better in retelling than in narrative production. The results also revealed statistically significant differences in performance in relation to gender. Finally, a statistically significant correlation in narrative production skills and age of saying the first word was found. The results are discussed in terms of theoretical models of narrative abilities.

**Keywords:** narrative discourse-ability, narrative skills, preschool, school, bilingual children, language disorders, MAIN test

## **ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	vii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	viii
ABSTRACT	ix
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	x
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ/ΕΙΚΟΝΩΝ	xiii
<b>1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	<b>14</b>
1.1 Τυπική Ανάπτυξη Λόγου	15
1.2 Αφηγηματικός Λόγος	15
1.3 Τυπική Ανάπτυξη Αφηγηματικού Λόγου	16
1.4 Αξιολόγηση Αφηγηματικού Λόγου	17
1.5 Μακροδομή και Μικροδομή Αφηγηματικού Λόγου	17
1.5.1 Θεωρίες Γλωσσικής Ανάπτυξης	18
1.5.2 Δίγλωσση Ανάπτυξη Λόγου	20
1.5.3 Τύποι Παιδικής Διγλωσσίας	21
1.5.4 Μοντέλα Ταυτόχρονης Δίγλωσσης Γλωσσικής Ανάπτυξης	22
1.5.5 Στάδια Δίγλωσσης Ανάπτυξης Λόγου	22
1.5.5.1 Ανάπτυξη Φωνολογικού Συστήματος	23
1.5.5.2 Ανάπτυξη Μορφοσυντακτικών Φαινομένων	23
1.5.5.3 Ανάπτυξη Σημασιολογίας και Νοητικού Λεξικού	24
1.5.6 Ανάπτυξη Εναλλαγή - Μίξη Κωδικών	24
1.5.7 Δίγλωσση ανάπτυξη και δυσκολίες στη μάθηση	26
1.5.8 Γλωσσικές δυσκολίες στα δίγλωσσα παιδιά	27
1.5.9 Αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών με δυσκολίες στον λόγο	30
1.5.10 Δίγλωσση Ανάπτυξη Αφηγηματικού Λόγου	31
1.6 Διαγνωστικά εργαλεία	32
1.6.1 ΔΕΑΑ/ΜΑΙΝ (Διαγνωστικό εργαλείο αξιολόγησης αφηγήσεων)	32
1.7 Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	33
1.7.1 Σκοπός της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας ήταν:	33
1.7.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν ήταν τα εξής:	34

2	Υλικό και μέθοδος	35
2.1	Συμμετέχοντες	35
2.2	Ερωτηματολόγια	36
2.3	Δείγμα ομιλίας	36
2.4	Αφηγήσεις	37
2.5	Μέθοδος	37
2.6	Ανάλυση και βαθμολόγηση των αναδιηγήσεων και των ελεύθερων αφηγήσεων	40
2.6.1	Μέτρα μακροστοιχίας	40
2.6.2	Όροι εσωτερικής-ψυχικής κατάστασης (ΟΕΚ)	40
2.6.3	Ερωτήσεις κατανόησης	41
2.6.4	Αφηγηματική κατανόηση	41
2.6.5	Μέτρα μικροδομής	41
2.7	Αντισταθμιστικές διαδικασίες για ερευνητικούς σκοπούς	42
2.8	Στατιστική ανάλυση	42
3	Αποτελέσματα	43
3.1	Αποτελέσματα ερωτηματολογίων	43
3.2	Αποτελέσματα βαθμολογιών της δοκιμασίας	53
3.2.1	Συγκριτική ανάλυση βαθμολογιών ως προς τη διγλωσσία	53
3.2.2	Συγκριτική ανάλυση βαθμολογιών ως προς το φύλο	54
3.2.3	Σύγκριση βαθμολογιών ως προς σχολική/προσχολική ηλικία	55
3.2.4	Σύγκριση βαθμολογιών ως προς αδέρφια	55
3.2.5	Σύγκριση βαθμολογιών ως προς την ηλικία παραγωγής της πρώτης λέξης	56
4	Συζήτηση	57
4.1	Περιορισμοί	58
4.2	Μελλοντικές προτάσεις	58
5	Συμπεράσματα	59
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	60
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	65
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	72

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ**

Πίνακας 1 Διαταραχές .....	43
Πίνακας 2 Δίγλωσσοι .....	45
Πίνακας 3 Σχολείο .....	46
Πίνακας 4 Σειρά γέννησης .....	47
Πίνακας 5 Παραγωγή πρώτης λέξης .....	48
Πίνακας 6 Εκπαίδευση μητέρας .....	50
Πίνακας 7 Εκπαίδευση πατέρα .....	50
Πίνακας 8 Μαθησιακές δυσκολίες στην οικογένεια .....	52
Πίνακας 9 Σύγκριση βαθμολογιών ως προς τη διγλωσσία .....	53
Πίνακας 10 Σύγκριση βαθμολογιών ως προς το φύλο .....	54
Πίνακας 11 Σύγκριση βαθμολογιών ως προς τη σχολική/ προσχολική ηλικία .....	55
Πίνακας 12 Σύγκριση βαθμολογιών ως προς τη σειρά γέννησης .....	55
Πίνακας 13 Σύγκριση βαθμολογιών ως προς τη παραγωγή πρώτης λέξης .....	56

## ***ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ/ΕΙΚΟΝΩΝ***

Διάγραμμα 1 Διαταραχές.....	44
Διάγραμμα 2 Δίγλωσσοι.....	45
Διάγραμμα 3 Σχολείο .....	46
Διάγραμμα 4 Σειρά γέννησης.....	47
Διάγραμμα 5 Παραγωγή λέξης (σε χρόνια).....	48
Διάγραμμα 6 Παραγωγή πρώτης λέξης (σε μήνες).....	49
Διάγραμμα 7 Εκπαίδευση πατέρα .....	51
Διάγραμμα 8 Εκπαίδευση μητέρας.....	51
Διάγραμμα 9 Μαθησιακές δυσκολίες στην οικογένεια.....	52

## 1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ικανότητα αφήγησης αποτελεί ένα πολύ σημαντικό γλωσσικό επίτευγμα. Οι ιστορίες μεταφέρουν μορφές κοινωνικών μηνυμάτων ή επιλύουν προσωπικά/κοινωνικά προβλήματα. Από την άλλη πλευρά της ψυχογλωσσολογίας, η λειτουργία των ιστοριών έχει σχέση με την αναδιοργάνωση της προσωπικής εμπειρίας. Τόσο οι ενήλικοι όσο και τα παιδιά συχνά διηγούνται ιστορίες για να κατανοήσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, επιβάλλοντας μια πιο περίπλοκη δομή στην προσωπική γνώση των κοινωνικών συνθηκών. Με αυτόν τον τρόπο ο αφηγητής ενσωματώνει ασύνδετα τμήματα πληροφοριών σε πιο συντεταγμένες αναπαραστάσεις. Η αφηγηματική ικανότητα αποτελεί μια κρίσιμη δεξιότητα στην ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί μαθαίνει να αποδίδει λογικές, χρονικές και αιτιακές σχέσεις μεταξύ γεγονότων, κατακτώντας έτσι γνώσεις για τον κόσμο γύρω του. Επιπλέον η αφήγηση ή η αναδιήγηση μιας ιστορίας και η διήγηση εμπειριών του παρελθόντος είναι κύρια συστατικά της καθημερινότητας και των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων.

Πολλές έρευνες έχουν δείξει όπως αναφέρει ότι η αφήγηση είναι ένα ιδιαίτερο κομμάτι της γλωσσικής παραγωγής των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές και ότι οι προφορικές ικανότητες των παιδιών είναι χρήσιμες για την πρόγνωση της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας, των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραμματισμού και της μετέπειτα κατανόησης της ανάγνωσης (Bishop & Edmundson, 1987). Τα ευρήματα αρκετών ερευνών επισημαίνουν πως πρέπει να ελέγχονται έγκαιρα οι δεξιότητες αφηγηματικού λόγου για να προληφθούν γλωσσικά και άλλα προβλήματα. Συνεπώς, η ανάλυση του αφηγηματικού λόγου πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος διαδικασιών αξιολόγησης και παρέμβασης των γλωσσικών δεξιοτήτων, διότι αποτελεί κύρια δεξιότητα για την κοινωνική και σχολική επιτυχία.

Καθώς στην ελληνική γλώσσα υπάρχει ανάγκη να εξεταστεί περαιτέρω η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών, θεωρείται πολύ σημαντική η διερεύνηση της αξιολόγησης της αφήγησης μια και μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο αναγνώρισης και αξιολόγησης γλωσσικών διαταραχών σε παιδιά

## 1.1 Τοπική Ανάπτυξη Λόγου

Η γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού, αποτελεί σημείο αναφοράς στην πορεία που ακολουθεί ένα παιδί για να κατακτήσει τη γλωσσική και επικοινωνιακή του ικανότητα (Μότσιου, 2014). Το δύσκολο έργο της κατάκτησης ενός γλωσσικού συστήματος σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα χωρίς ειδική καθοδήγηση και εκπαίδευση έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον των ερευνών από πολύ νωρίς. Για τον λόγο αυτό, αποτελεί έναν τομέα που συνεχώς εξελίσσεται και εξετάζει την αναπτυξιακή πορεία από την πλευρά επιπέδων όπως του φωνολογικού (δηλαδή της αντίληψης και παραγωγής των ήχων μιας γλώσσας), του γραμματικού ή μορφοσυντακτικού (κανόνων που διέπουν τον συνδυασμό και την χρήση λέξεων και μορφημάτων), του σημασιολογικού (του περιεχομένου των εννοιών που εσωτερικεύονται στο νοητικό λεξικό) και του πραγματολογικού/ επικοινωνιακού (του τρόπου δηλαδή χρήσης της γλώσσας σε επικοινωνιακές περιστάσεις).

## 1.2 Αφηγηματικός Λόγος

Τα παιδιά έχουν τη συνήθεια, να αφηγούνται γεγονότα από τη ζωή τους από πολύ μικρή ηλικία. Μέσα από τον λόγο τους, η αφηγηματική τους ικανότητα ξεδιπλώνεται οργανώνοντας το λεξιλόγιο και τις γλωσσικές δομές, που αρμόζουν περισσότερο ώστε να αποδώσουν με σαφήνεια όσα θέλουν να μεταφέρουν.

Έτσι, λοιπόν, ο αφηγηματικός λόγος - ως πραγματολογική κατηγορία - αποδεικνύεται να είναι μια σημαντική πηγή άντλησης πληροφοριών για το πώς πραγματώνεται η γλώσσα, όπως και για το πώς εξελίσσεται η αφηγηματική «επάρκεια» ενός παιδιού.

Παρ' όλα αυτά, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση συμπεραίνεται ότι σαν δεξιότητα δεν έχει μελετηθεί σε βάθος. Ιδιαίτερα στην ελληνική πραγματικότητα, δεν εντοπίζονται πλήθος μελετών για την αξιολόγηση της δεξιότητας του αφηγηματικού λόγου σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στη βιβλιογραφία εντοπίστηκε μια πρόσφατη μελέτη των Κανέλλου, Κορβέση, Ράλλη κ.ά. (2016) στην οποία έγινε προσπάθεια συλλογής δεδομένων για τις αφηγηματικές δεξιότητες ελληνόφωνου μονόγλωσσου παιδικού πληθυσμού ηλικίας 4 μέχρι 7 ετών.

### 1.3 Τοπική Ανάπτυξη Αφηγηματικού Λόγου

Όπως η γλώσσα στο σύνολό της, έτσι και ο αφηγηματικός λόγος, ως επί μέρους ικανότητα, εξελίσσεται αργά κατά τη διάρκεια της προσχολικής και σχολικής ηλικίας, φτάνοντας ως και τα 9 με 10 έτη για να θεωρηθεί ότι ένα παιδί έχει αναπτύξει σφαιρικά μια καλή οργάνωση της αφήγησής του (Hickmann, 1995· Peterson & McCabe, 1983 όπως αναφέρεται σε Berman, 2009, σ. 355). Η ωρίμανσή της, εξετάζεται τόσο με βάση τον τρόπο χρήσης αμιγώς γλωσσικών τύπων όσο και με βάση την παρουσία αφηγηματικών λειτουργιών μέσα στο κείμενο.

Μια κατηγορία γλωσσικών τύπων αποτελούν οι προθέσεις. Η Berman (2009) σημειώνει ότι τα παιδιά, καθώς αναπτύσσονται, χρησιμοποιούν όλο και μεγαλύτερη ποικιλία προθέσεων με σκοπό όχι μόνο τη δήλωση του τόπου αλλά και άλλων σχέσεων μεταξύ των κατηγορουμένων και των ονοματικών φράσεων. Προοδευτικά, η χρήση των προθέσεων εξυπηρετεί όλο και περισσότερους σκοπούς μέσα στις φράσεις ώστε να δηλωθεί επακριβώς ο τρόπος (π.χ. με χαρά), η αιτία (π.χ. από λύπη, εξαιτίας της δουλειάς) και ο χρόνος (π.χ. πριν την ανατολή = πριν ο ήλιος ανατείλει. Με τον ίδιο τρόπο, οι γραμματικές κατηγορίες όπως είναι οι μετοχές εξελίσσονται και αξιοποιούνται σταδιακά και διαφορετικά κατά την ανάπτυξη. Έτσι, ενώ ένα παιδί μικρής ηλικίας μπορεί να αποδίδει με συνοπτικό τρόπο μια σειρά από γεγονότα και πιθανώς με λάθη στις καταλήξεις των ρημάτων (π.χ. Εδώ, το αγόρι σκαρφάλωσε το δέντρο), σε μεγαλύτερες ηλικίες η πρόσθεση μετοχών εμπλουτίζει και βελτιώνει την αφήγησή του (π.χ. Κρατήθηκε από ένα γερό κλαδί φοβισμένος). Επιπλέον και η χρήση του συνδέσμου και είναι φορέας διαφορετικών νοημάτων ανά αναπτυξιακό στάδιο. Ενώ στην αρχή χρησιμοποιείται για να δηλωθεί η πρόσθεση στη ροή του λόγου και άλλων γεγονότων, περνά στη φάση δήλωσης της χρονικής αλληλουχίας των γεγονότων και φτάνει στο τέλος να χρησιμοποιείται με σκοπό τη δήλωση της συσχέτισης δύο καταστάσεων.

Οι αφηγηματικές λειτουργίες, αντίθετα, ως μηχανισμοί που παρέχουν τη συνοχή ενός κειμένου, αποτελούν μια κατηγορία που οργανώνει τα στοιχεία ενός κειμένου σε περισσότερο «τοπικό» επίπεδο (Μότσιου, 2014). Τα αναφορικά στοιχεία, αποτελούν ένα είδος τέτοιου μηχανισμού. Αυτά είναι προσδιοριστικά ως προς την οντότητα για την οποία γίνεται λόγος και, συνήθως, δηλώνονται με τη χρήση ονομάτων, ουσιαστικών, αντωνυμιών, αόριστων άρθρων και ονοματικών φράσεων (π.χ. «κάποτε ζούσε ένα μικρό κορίτσι»). Η χρήση των αναφορικών στοιχείων συνιστά μια απαιτητική διαδικασία, αφού προϋποθέτει έναν συνδυασμό γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων, οι οποίες περιλαμβάνουν τη διάκριση μεταξύ του δείκτη και της αναφοράς καθώς και τη διάκριση μεταξύ παλαιάς και νέας πληροφορίας (Hickmann, 2003), όπως και την επίγνωση της μεταφοράς της πληροφορίας από τον αφηγητή στον ακροατή (Kail & Hickmann, 1992 στο Berman, 2009).

Ένας ακόμη μηχανισμός είναι αυτός της χρήσης συνδέσμων μεταξύ των προτάσεων. Όπως αναφέρθηκε και πρωτύτερα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνηθίζουν να χρησιμοποιούν κατά βάση τον σύνδεσμο και στοχεύοντας στην παράθεση χρονικά εξελισσόμενων γεγονότων – η παρουσία του οποίου αντικαθίσταται σταδιακά από άλλους συνδέσμους, οι οποίοι σταδιακά προστίθενται κατά την ανάπτυξη – και παράλληλα, ορισμένους ακόμα συνδέσμους όπως και



μετά, τότε, ιδίως όταν αναφέρονται σε προσωπικές και οικείες σε αυτά καταστάσεις (French & Nelson, 1985).

Επιπλέον, ενώ ο αφηγηματικός λόγος των παιδιών κάτω των 5 ετών φαίνεται να λειτουργεί σαν μια παράταξη προτάσεων, αργότερα εμπλουτίζεται από πλήθος συνδέσμων.

Ένα ακόμα στοιχείο που έχει εξέλξει, είναι η σήμανση του χρόνου. Τα παιδιά ως την ηλικία των 4 ετών έχουν την τάση να εναλλάσσουν την αφήγησή τους μεταξύ παρόντος και παρελθόντος. Αργότερα, αρχίζουν να χρησιμοποιούν εκτενέστερα παρελθοντικούς χρόνους (Berman & Slobin, 1994) ενώ σταδιακά προστίθεται και η ρηματική όψη (Bazzanella & Calleri, 1991).

#### **1.4 Αξιολόγηση Αφηγηματικού Λόγου**

Οι δοκιμασίες για την αξιολόγηση αφηγηματικού λόγου σχετίζονται είτε την ελεύθερη αφήγηση μιας ιστορίας είτε την αναδιήγηση μιας ιστορίας, συνήθως συνοδευόμενη από ορισμένο οπτικό ερέθισμα. Ιδιαίτερα, η αναδιήγηση μιας ιστορίας αποτελεί μια χρήσιμη και αξιόπιστη μέθοδο προκειμένου να αποκομίσει κανείς πληροφορίες σχετικά με τη γνώση ενός παιδιού για το λεξιλόγιο, τις γραμματικές και συντακτικές δομές μιας γλώσσας αλλά και την ικανότητα δόμησης μιας ιστορίας (Botting, 2000· Cleave, Girolametto, Chen & Johnson, 2010· Fiestas & Peña, 2004, Illuz-Cohen & Walters, 2012 στο Squires, και συν., 2014).

#### **1.5 Μακροδομή και Μικροδομή Αφηγηματικού Λόγου**

Όταν το παραχθέν κείμενο τίθεται υπό μελέτη, είναι σύνηθες έπειτα από κάποια δοκιμασία αφηγηματικού λόγου, οι γλωσσικές κατηγορίες και οι αφηγηματικοί μηχανισμοί συνοχής ενός κειμένου να συγκεντρώνονται κάτω από την ομπρέλα δύο επί μέρους τομέων: του μακροεπιπέδου ή της μακροδομής (συνεκτικότητας), δηλαδή της δομής την οποία ακολουθεί η αφήγηση, και του μικροεπιπέδου ή της μικροδομής (συνοχής), δηλαδή του είδους των λέξεων που συναντώνται στο κείμενο (Halliday & Hasan, 1976).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνήθως είναι σε θέση να αφηγηθούν ιστορίες που περιλαμβάνουν στοιχεία μακροδομής, όπως είναι η τοποθέτηση των χαρακτήρων, ο τόπος, το ξεκίνημα της ιστορίας, οι τρόποι επίλυσης ενός προβλήματος, οι πράξεις των χαρακτήρων και η αλληλουχία των γεγονότων, αλλά και οι συνέπειες ή το κλείσιμο μιας ιστορίας (Johnston, 1982· Stein, 1988 στο Squires, κ.ά., 2014).

Η Berman (1988) επιτέλεσε σημαντικό έργο στην ανάλυση και οριοθέτηση των συμπεριφορών στον αφηγηματικό λόγο, μέσω ενός δείγματος εβραϊόφωνων παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας όπως και ενηλίκων. Η ίδια διαπίστωσε ότι η εικόνα που σημειώνει η αφήγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε μακροδομή και μικροδομή είναι πολύ περιορισμένη και

λιτή. Κάτι τέτοιο αποδίδεται κυρίως στο ότι ο λόγος τους δεν βρίσκεται ακόμα σε πλήρη ανάπτυξη, αλλά εμπλουτίζεται καθημερινά τόσο το λεξιλόγιό τους όσο και τις γνώσεις τους αναφορικά με τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα. Έτσι, μεταξύ των ηλικιών 5 ως 7, είναι ακόμα φανερές οι αδυναμίες οργάνωσης μιας ιστορίας, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε πολύ συγκεκριμένες λεπτομέρειες ενός επεισοδίου και απέχοντας από τον πλούσιο αφηγηματικό λόγο, ο οποίος συναντάται αργότερα.

Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι τα στοιχεία που οικοδομούν το μακροεπίπεδο της αφήγησης «εγκαθίστανται» νωρίτερα από εκείνα του μικροεπίπεδου. Ενδιαφέρον έχει και το γεγονός ότι αυτή η διαπίστωση γενικεύεται σε ένα πλήθος γλωσσών και πολιτισμών (Berman & Slobin, 1994), ωστόσο, το περιεχόμενο της μικροδομής μπορεί να σχετίζεται με τις πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν και, ως εκ τούτου, αυτό να έχει άμεση επίδραση στην χρήση διαφορετικού λεξιλογίου και γραμματικών δομών (Berman & Slobin, 1994).

Αναφορικά με τις επιδόσεις του ελληνικού πληθυσμού προσχολικής ηλικίας, διαπιστώθηκε ότι οι αναδιηγήσεις των παιδιών σε επίπεδο συνοχής και συνεκτικότητας βελτιώνονται με τη χρονική πάροδο δύο ετών, ωστόσο δεν καταφέρνουν να προσεγγίσουν τα ανώτερα επίπεδα αφήγησης παρά μόνο στην περίπτωση που παρεμβάλλεται διδασκαλία από ενήλικα (Κανέλλου, κ.ά., 2016).

### 1.5.1 Θεωρίες Γλωσσικής Ανάπτυξης

Από τις αρχές της δεκαετίας του '60, όταν ο Noam Chomsky έκανε παρουσία της θεωρίας του, σχετικά με τη Γενετική-Μετασηματιστική Γραμματική, βασιζόμενος στις Αρχές που έχουν σχέση καθολικά με την γλώσσα και τις Παραμέτρους που προσδιορίζουν κάθε επιμέρους γλώσσα, ξεκίνησε ένας διάλογος μεταξύ των εκπροσώπων της γενετικής σύνταξης και εκείνων του συμπεριφορισμού, με βασικό αντικείμενο αντιπαράθεσης τη γνώση της γλώσσας και αν αυτή προϋπάρχει της εμπειρίας που αποκτά ο άνθρωπος κατά τη διάρκεια που αναπτύσσεται (Valian, 2015).

Η Valian (2015) σημειώνει πως τόσο οι υποστηρικτές συμπεριφορικών απόψεων όσο και οι υποστηρικτές της γενετικής θεωρίας αναγνωρίζουν την ύπαρξη και αντίληψη στοιχειωδών φυσικών χαρακτηριστικών που συνυπάρχουν στα ερεθίσματα. Οι διαφορίες ξεκινούν όταν γίνεται συζήτηση πέρα των ερεθισμάτων που γίνονται αντιληπτά μέσω των αισθήσεων.

Για παράδειγμα, η γενετική θεωρία είναι υποστηρικτική προς την έμφυτη παρουσία αφηρημένων εννοιών όπως είναι οι συντακτικές κατηγορίες (π.χ. ρήματα, ουσιαστικά αλλά και χρόνος και ρηματική όψη) οι οποίες οδηγούν στο συμπέρασμα ενός ήδη εγκατεστημένου γλωσσικού μηχανισμού στο παιδί, πάνω στο οποίο διαφωνεί ο συμπεριφορισμός-εμπειριοκρατισμός, καθώς εκείνος εμμένει στην υπόθεση ότι τίποτα δεν ενυπάρχει εκ γενετής, παρά κάθε γλωσσική δομή κατακτάται κατά την ανάπτυξη μέσω της έκθεσης σε ερεθίσματα.

Παρ' όλα αυτά, η γενετική θεωρία αναγνωρίζει την επιρροή εξωτερικών ερεθισμάτων, με την έννοια ότι απαιτούνται προκειμένου να προσδιοριστεί ποιες λέξεις ανήκουν στην γλώσσα

κατάκτησης και σε ποια κατηγορία εντάσσονται. Από την άλλη πλευρά, οι εμπειριοκρατιστές αποδίδουν το έργο της γλωσσικής ανάπτυξης αμιγώς στη μάθηση. Οι τελευταίοι στηρίζουν αυτή τους τη θέση εξηγώντας, μεταξύ άλλων, ότι εφόσον ερευνητικά έχει παρατηρηθεί ότι τα νεαρά παιδιά δεν έχουν επίγνωση των αφηρημένων συντακτικών κατηγοριών (Pine & Martindale, 1996 σε Valian, 2015) και κατακτούν αυτή τη δεξιότητα σταδιακά, τότε κάτι τέτοιο αποτελεί ισχυρή ένδειξη εμπλοκής της μάθησης όσον αφορά την κατάκτηση της γλώσσας. Στο δίπολο εμπειριοκρατικής-γενετικής θεωρίας, έγινε προσθήκη και άλλων θεωριών γλωσσικής ανάπτυξης οι οποίες θέτουν ως βάση τους επικοινωνιακά μοντέλα, όταν αργότερα αναγνωρίστηκε και ο ρόλος των πραγματολογικών γνώσεων σχετικά με τη δημιουργία εσωτερικών αναπαραστάσεων.

Ο Tomasello (2003) στηριζόμενος στους αφορισμούς ότι νόημα σημαίνει χρήση και ότι η σύνταξη πηγάζει από τη χρήση ανέπτυξε τη θεωρία σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι χρησιμοποιούν και δομούν τις γλωσσικές συμβάσεις ώστε να πετύχουν έναν κοινωνικό στόχο, με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά. Οπλισμένα με τις γνωστικές ικανότητες της προσοχής και του προσδιορισμού ενός μοτίβου (pattern-finding), τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν 23 τις προθέσεις των ενηλίκων καθώς και να δημιουργήσουν εσωτερικά συντακτικά σχήματα, τα οποία θα αποτελέσουν τις δομές για να εκφέρουν διαφορετικά εκφωνήματα.

Εν τέλει, η δομή της γλώσσας που θα αναδυθεί θα έχει τις ρίζες της στο πως εκείνη χρησιμοποιείται, γενικεύοντας γραμματικούς κανόνες μέσα από γνωστικές διεργασίες κοινές για όλους. Άλλοι σημαντικοί ερευνητές όπως ο Hymes (1972), ο Labov (1972) με μια κοινωνιογλωσσική ματιά της γλωσσικής χρήσης, αλλά και ο Vygotsky (1962) αποτελούν υποστηρικτές της συμβολής της επικοινωνιακής ικανότητας στη γλωσσική ανάπτυξη. Συνολικά, αυτό που συμπεραίνεται είναι ότι απαιτείται η μελέτη του συνόλου των γραμματικών, σημασιολογικών και επικοινωνιακών διαστάσεων για την ολοκληρωμένη εξέταση οποιουδήποτε γλωσσικού τομέα (Κατή, 2000). Ως εκ τούτου, οι διαφορετικές θεωρητικές συζητήσεις και τοποθετήσεις, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, αποτελούν προσπάθειες ερμηνείας ενός περίπλοκου, με πολλές πτυχές μηχανισμού.

### 1.5.2 Δίγλωσση Ανάπτυξη Λόγου

Η δίγλωσσία όντας κατάσταση, αν και με την ετυμολογική της υπόσταση δείχνει έναν άνθρωπο που ομιλεί δύο διαφορετικές γλώσσες, πρακτικά συναντά αρκετούς περιορισμούς και δυσκολίες για να οριστεί επακριβώς. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι παράγοντες όπως η ηλικία κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας, η ίδια η ικανότητα χρήσης αυτής της γλώσσας αλλά και εξωτερικοί παράγοντες, όπως οι απόψεις που κυριαρχούν απέναντι σε διαφορετικές γλώσσες, δημιουργούν τη γλωσσική ικανότητα ενός ατόμου σε τέτοιο βαθμό που, τελικά, να γίνεται λόγος για διαφορετικούς τύπους και επίπεδα δίγλωσσίας. Εδώ, υιοθετείται ο ορισμός, τον οποίο και προτείνει η Σκούρτου (2011, σ. 83), επηρεασμένη από έναν ορισμό που αρχικά έθεσε ο Weinreich, χαρακτηρίζοντας τη δίγλωσσία ως την εναλλακτική ή συνδυαστική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο το άτομο. Επομένως, γίνεται δεκτό ότι αυτό το άτομο είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει μια από τις διαθέσιμες κατακτημένες γλώσσες του είτε εναλλακτικά, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση, είτε κάποιες φορές και συνδυαστικά, στην ίδια επικοινωνιακή περίσταση.

Οι λόγοι οι οποίοι καθιστούν κάποιον δίγλωσσο, μπορούν να διαφανούν αν ληφθεί υπόψη τόσο το πλήθος των γλωσσών που καταγράφονται διεθνώς (περί τις 7099 σύμφωνα με το *How many languages are there in the world?*, 2017), με έναν σημαντικό αριθμό χωρών να φιλοξενούν πάνω από δύο επίσημες γλώσσες στα σύνορά τους, όσο και το γεγονός ότι οι πληθυσμοί μεταναστεύουν και, σε συχνά, μετακινούνται οριστικά σε άλλες χώρες για διαφορετικούς λόγους κάθε φορά (Grosjean, 2013). Το φαινόμενο της δίγλωσσίας είναι πολυδιάστατο και εξετάζεται διεξοδικά λαμβάνοντας υπόψη πολλές και διαφορετικές πλευρές. Για παράδειγμα, υπάρχουν δίγλωσσα άτομα που έμαθαν μια δεύτερη γλώσσα στην παιδική τους ηλικία και άλλα τα οποία κατάφεραν κάτι ανάλογο κατά την εφηβική ηλικία ή ενηλικίωση. Άλλα άτομα, πάλι, εκτέθηκαν σε δύο γλώσσες παράλληλα και άλλα έμαθαν τις γλώσσες τους διαδοχικά. Για τον λόγο αυτό, οι διαφορετικές μορφές δίγλωσσίας ταξινομούνται σύμφωνα με ορισμένους παράγοντες. Η Τριάρχη-Hermann (2000) αναφέρει τρία κριτήρια σύμφωνα με τα οποία κατηγοριοποιούνται οι μορφές της δίγλωσσίας:

- κριτήρια εκμάθησης/ κατάκτησης, δηλαδή ο τρόπος και οι συνθήκες κατά τις οποίες εγκαθιδρύθηκε η δίγλωσσία, όπως είναι π.χ. η ηλικία κατάκτησης
- γλωσσολογικά κριτήρια, δηλαδή ο τρόπος σύνδεσης γλωσσικών συμβόλων και σημασιολογικών εννοιών όπως και ο βαθμός γνώσης κάθε γλωσσικού συστήματος και
- κριτήρια επίδρασης όσον αφορά την ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου, δηλαδή η εξέταση των συνεπειών που επιφέρει η δίγλωσσία στη γλωσσική, γνωστική και συναισθηματική ζωή του ατόμου.

### 1.5.3 Τύποι Παιδικής Διγλωσσίας

Το χρονικό διάστημα κατάκτησης μιας δεύτερης (ή τρίτης) γλώσσας από τον παιδικό πληθυσμό είναι βασικό και σημαντικό να προσδιορίζεται καθώς, ως παράγοντας, διαχωρίζει την παιδική διγλωσσία σε ταυτόχρονη (simultaneous) και διαδοχική (sequential) (McLaughlin, 1978). Επιπρόσθετα, όταν η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας λαμβάνει χώρα στην προεφηβική ηλικία, τότε γίνεται λόγος για πρώιμη διγλωσσία, ενώ όταν η εκμάθηση αυτή συμβαίνει κατά την εφηβική ηλικία ή ενηλικίωση, τότε μιλάμε για μεταγενέστερη διγλωσσία (Τριάρχη-Hermann, 2000).

Ενώ στη διαδοχική διγλωσσία, η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Γ2) ακολουθεί την αρχική εκμάθηση και εγκαθίδρυση μιας πρώτης (Γ1) γλώσσας, όσον αφορά την ταυτόχρονη παιδική διγλωσσία, είναι σημαντικό να καταλάβουμε ότι τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον φυσικής εκμάθησης τουλάχιστον δύο γλωσσών μέσα από τις οποίες πραγματοποιείται το σύνολο της ανάπτυξής τους – γνωστική, συναισθηματική και γλωσσική (Τριάρχη-Hermann, 2000). Ταυτόχρονα, είναι φανερό ότι στην ταυτόχρονη διγλωσσία αναπτύσσονται μοντέλα συμπεριφοράς που προσιδιάζουν σε εκείνα των μονόγλωσσων ομιλητών (Pearson, 2009).

Η Romaine (1995, όπως αναφέρεται σε Bialystok, 2001) ξεχωρίζει την ταυτόχρονη παιδική διγλωσσία σε έξι διαφορετικούς τύπους, έχοντας υπόψη την μητρική γλώσσα των γονέων όπως και την εισερχόμενη πληροφορία (input) που λαμβάνει το παιδί. Στον τύπο 1, οι γονείς μιλούν διαφορετικές μητρικές γλώσσες, η μία από τις οποίες αποτελεί γλώσσα της πλειονότητας, και ο κάθε γονέας απευθύνεται στο παιδί στην μητρική του γλώσσα.

Στον τύπο 2, οι γονείς μιλούν διαφορετικές μητρικές γλώσσες, εκ των οποίων η μία είναι και η γλώσσα της πλειονότητας, εντούτοις, στο οικιακό περιβάλλον μιλούν και οι δύο τη μη κυρίαρχη γλώσσα, ενώ το παιδί εκτίθεται στην κυρίαρχη στο σχολικό του περιβάλλον.

Στον τύπο 3, οι γονείς μιλούν την ίδια μητρική γλώσσα και δεν κάνουν χρήση της κυρίαρχης γλώσσας στο οικιακό περιβάλλον.

Στον τύπο 4, οι γονείς ομιλούν διαφορετικές μητρικές γλώσσες, δε ξέρουν ή κατανοούν την κυρίαρχη γλώσσα, και έτσι, χρησιμοποιούν μόνο τη δική τους γλώσσα παιδί.

Στον τύπο 5, οι γονείς κατέχουν την ίδια μητρική γλώσσα, η οποία είναι και η κυρίαρχη, ωστόσο ο ένας από τους δύο γονείς απευθύνεται στο παιδί σε γλώσσα που δεν είναι η μητρική του.

Τέλος, στον τύπο 6, οι γονείς είναι δίγλωσσοι, ομοίως και κάποια τμήματα της κοινότητας, και μιλούν όλες τις γλώσσες με το παιδί. Είναι προφανές, λοιπόν, ότι τα ακούσματα από το περιβάλλον καθορίζουν εν πολλοίς τη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού και, στη συγκεκριμένη περίπτωση, τη φύση της ταυτόχρονης διγλωσσίας.

Γίνεται, λοιπόν, έκδηλο ότι το να χαρακτηρίσει κανείς ένα παιδί δίγλωσσο και, μάλιστα, να το κατατάξει στην κατηγορία της ταυτόχρονης διγλωσσίας είναι αρκετά περίπλοκο, ιδίως γιατί θα πρέπει να αποκομίσει πληροφορίες σχετικά με το γλωσσικό προφίλ των γονέων αλλά και των

άλλων σημαντικών προσώπων του περιβάλλοντος του παιδιού προκειμένου να καταλήξει σε ένα σχετικά ασφαλές συμπέρασμα.

#### **1.5.4 Μοντέλα Ταυτόχρονης Δίγλωσσης Γλωσσικής Ανάπτυξης**

Αυτό που προβλημάτισε και απασχόλησε την ερευνητική κοινότητα αναφορικά με τη γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών συμπυκνώνεται στο κεντρικό ερώτημα εάν τα γλωσσικά συστήματα που αναπτύσσονται είναι δύο και ξεχωριστά ή εάν δημιουργείται ένα κοινό γλωσσικό σύστημα και για τις δύο γλώσσες (Τριάρχη-Hermann, 2000).

Οι υποστηρικτές της υπόθεσης ενός ενοποιημένου συστήματος (The Unitary System Hypothesis), με βασικούς εκπροσώπους τους Volterra και Taeschner (1978, όπως αναφέρεται στο Γαλαντόμος, 2012), διαχωρίζουν την ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη σε τρεις αναπτυξιακές βαθμίδες, σε καθεμία από τις οποίες η κατάσταση των σημασιολογικών και γραμματικών συστημάτων αλλάζει. Στην πρώτη βαθμίδα, εντοπίζεται μόνο ένα σημασιολογικό γλωσσικό σύστημα με λέξεις οι οποίες προέρχονται και από τις δύο γλώσσες. Στη δεύτερη βαθμίδα, τα σημασιολογικά συστήματα διαχωρίζονται, εντούτοις το γραμματικό σύστημα παραμένει κοινό. Τέλος, στην τρίτη βαθμίδα, γίνεται εντοπισμός δύο ξεχωριστών σημασιολογικών όπως και γραμματικών συστημάτων.

Στον αντίποδα, η υπόθεση ενός διττού συστήματος (The Dual System Hypothesis) προϋποθέτει ότι τα παιδιά είναι σε θέση να διαχωρίζουν πλήρως τις δύο γλώσσες εξ αρχής. Αυτή η ικανότητα έχει τις βάσεις της στην θεωρία της Καθολικής Γραμματικής στο πλαίσιο της Γενετικής-Μετασχηματιστικής Γραμματικής του Chomsky, σύμφωνα με την οποία για κάθε γλώσσα ορίζονται διαφορετικές παράμετροι, αν και οι βασικές και καθολικές γλωσσικές δομές παραμένουν ίδιες για όλες τις γλώσσες. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να υποστηριχθεί από το γεγονός ότι ακόμα και τα δίχρονα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει πλήρως τη γλωσσική τους ικανότητα, είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν εκείνη τη γλώσσα που θεωρούν κατάλληλη ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση (Genesee, κ.ά., 1996 όπως αναφέρεται σε Pearson, 2009).

#### **1.5.5 Στάδια Δίγλωσσης Ανάπτυξης Λόγου**

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των ερευνητικών δεδομένων, εκδηλώνεται ότι η δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη ακολουθεί την ίδια πορεία με τη μονόγλωσση, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι τα περισσότερα αναπτυξιακά στάδια παρουσιάζουν ομοιότητες, ανεξάρτητα από τις γλώσσες εκμάθησης (Genesee, κ.ά., 2004). Ως εκ τούτου, το βάβισμα εμφανίζεται περί τους πρώτους 6 μήνες ζωής, οι πρώτες λέξεις προσημαίνονται γύρω στους 12-14 μήνες, ενώ οι πρώτοι συνδυασμοί λέξεων σε φράσεις αναμένονται γύρω στους 18-25 μήνες (Fenson, κ.ά., 1994 όπως αναφέρεται στο Pearson, 2009).

### 1.5.5.1 Ανάπτυξη Φωνολογικού Συστήματος

Τα δεδομένα που συγκεντρώνονται γύρω από τη φωνολογική ανάπτυξη, αν και είναι περιορισμένα στον αριθμό, καταλήγουν στο ότι κατά την ταυτόχρονη δίγλωσση ανάπτυξη, το παιδί, αρχικά, διαφοροποιεί φωνολογικά τα δύο γλωσσικά του συστήματα (Τριάρχη-Hermann, 2000). Αυτό που δεν είναι σαφές, όμως, είναι εάν τα ίδια τα παιδιά διαθέτουν δύο ξεχωριστά φωνολογικά συστήματα (Genesee & Nicoladis, 2006). Οι Genesee & Nicoladis (2006) πιστεύουν ότι τα ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά κατακτούν από νωρίς ευαισθησία στις φωνολογικές διαφορές μεταξύ των γλωσσών που μαθαίνουν. Δηλαδή, είναι σε θέση να διακρίνουν διαφορές στον επιτονισμό αλλά και στα ίδια τα φωνήματα, σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά. Αυτή η ικανότητα, είναι που θέτει εν μέρει τα θεμέλια δημιουργίας δύο ξεχωριστών γλωσσικών συστημάτων. Επίσης, δίχως να διαφέρει από τη μονόγλωσση εξέλιξη, το δίγλωσσο παιδί καλείται εξίσου να διαφοροποιήσει τις αντιθέσεις μεταξύ ηχηρών και άηχων φωνημάτων, στιγμιαίων και προστριβόμενων όπως και τις ηχητικές διαφορές μεταξύ φωνέντων και συμφώνων, όπως αναφέρει ο Jakobson (1941, στο Τριάρχη-Hermann, 2000). Αυτό που ίσως, όμως, φαίνεται να είναι ενδιαφέρον είναι η τάση υιοθέτησης των φωνολογικών χαρακτηριστικών της ισχυρής γλώσσας, τα οποία παρεισφρέουν στα αντίστοιχα χαρακτηριστικά της άλλης (Μότσιου, 2014). Συμπερασματικά, σε φωνολογικό επίπεδο, δε διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές μεταξύ δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών.

### 1.5.5.2 Ανάπτυξη Μορφοσυντακτικών Φαινομένων

Όπως παρατηρήθηκε για τη φωνολογική ανάπτυξη, έτσι και για την ανάπτυξη της μορφοσύνταξης παρατηρούνται παρόμοιες συμπεριφορές και ρυθμοί σχετικά με τη μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη. Τα ουσιαστικά και τα ρήματα κάνουν πρώτα την εμφάνισή τους και ακολουθούν τα επίθετα και τα επιρρήματα. Παράλληλα, είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι ένα παιδί θα εμφανίσει από νωρίς μορφολογικές διαφοροποιήσεις στην γλώσσα που φέρει συνθετότερη μορφολογία (Μότσιου, 2014) ενώ, ταυτόχρονα θα κατακτήσει πρώτα τους εύκολους συντακτικούς κανόνες και θα ακολουθήσουν οι συνθετότεροι.

Ενδιαφέρον προκαλεί το φαινόμενο της παρεμβολής, κατά το οποίο γλωσσικές δομές από τη μία γλώσσα μεταφέρονται στην άλλη (Τριάρχη-Hermann, 2000· Genesee & Nicoladis, 2006). Αυτό ίσως οφείλεται στη διαφορά της ποσότητας των δεδομένων που εισπράττονται για κάθε γλώσσα ή ακόμα και στο γεγονός ότι μια δομή ίσως να είναι ευκολότερη σε μία γλώσσα, με αποτέλεσμα την υιοθέτησή της και στην άλλη. Τελικά όμως, αυτή η μεταφορά γραμματικών δομών είναι σχετικά περιορισμένη μεταξύ των συστημάτων και έχει να κάνει συγκεκριμένες όψεις της γραμματικής.

### 1.5.5.3 Ανάπτυξη Σημασιολογίας και Νοητικού Λεξικού

Μετά από έρευνες, είναι πλέον φανερό ότι τα δίγλωσσα παιδιά αρχίζουν να εκφέρουν τις πρώτες τους λέξεις στην ηλικία των 12-13 μηνών, όπως και τα μονόγλωσσα (Genesee & Nicoladis, 2006). Αυτό που συμβαίνει, επίσης, αποδεκτό σχετικά με τις δύο ομάδες ομιλητών είναι ότι το λεξιλόγιο που σχηματίζουν έχει άμεσα σχέση με το περιβάλλον και τις μαθησιακές εμπειρίες που βιώνουν. Ως αποτέλεσμα, ο χρόνος έκθεσης σε κάθε γλώσσα είναι και αυτός που καθορίζει το μέγεθος του λεξιλογίου αντίστοιχα. Ένα ακόμη στοιχείο του δίγλωσσου παιδιού είναι η προσπάθειά του να κάνει πιο πλούσιο το λεξιλόγιό του με νέες λέξεις κάθε φορά και λιγότερο να μάθει την αντίστοιχη ονομασία μιας λέξης και στις δύο γλώσσες.

Σε ό,τι αφορά την οργάνωση των λεκτικών αναπαραστάσεων που συμπεριλαμβάνουν τόσο λεξικές όσο και σημασιολογικές πληροφορίες αποθηκευμένες στο νοητικό λεξικό, έχει αποδειχθεί ότι αυτή παρουσιάζει αρκετές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους δίγλωσσους και μονόγλωσσους ανθρώπους (de Groot, 1993· Kroll, 1993 στο Γαλαντόμος, 2012). Πιθανολογείται δε, ότι οι αναπαραστάσεις μπορεί να είναι εν μέρει κοινές και εν μέρει ξεχωριστές (Pearson, 2009). Αυτό που είναι εξίσου αναγκαίο να αναφερθεί είναι ο σχετικά αργός ρυθμός ανάπτυξης που εμφανίζουν τα δίγλωσσα παιδιά στους τομείς του λεξιλογίου αλλά και της γραμματικής. Αν και το συνολικό λεξικό τους φαίνεται να είναι μεγαλύτερο από αυτό των μονόγλωσσων – εάν ληφθούν υπόψη και οι δύο γλώσσες – (Pearson, κ.ά., 1993· Portocarrero, Burreight, & Donovanick, 2007), στα πρώιμα στάδια της σημασιολογικής ανάπτυξης ίσως και να γνωρίζουν λιγότερες λέξεις για κάθε γλώσσα.

Επιπρόσθετα, φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες λεκτικής ανάκλησης σε δραστηριότητες ονοματοδοσίας (Poulin-Dubois, Bialystok, Blaye, Polonia, & Yott, 2013). Εν τούτοις, οι υπόλοιποι γλωσσικοί τομείς δεν φαίνεται να υπολείπονται (Oller, κ.ά., 2007 όπως αναφέρεται σε Pearson, 2009).

### 1.5.6 Ανάπτυξη Εναλλαγή - Μίξη Κωδικών

Ένα φαινόμενο το οποίο παρατηρείται αποκλειστικά στη ρέουσα ομιλία των δίγλωσσων ομιλητών σχετίζεται με την κατάσταση κατά την οποία μεταξύ των προτάσεων, σε μια πρόταση ή ακόμα και σε μια λέξη γίνεται εναλλαγή στοιχείων από διαφορετικές γλώσσες.

Μια τέτοια γλωσσική συμπεριφορά, σύμφωνα με την οποία ο συνομιλητής βρίσκεται αντιμέτωπος με την επεξεργασία γλωσσικής πληροφορίας, η οποία και περιλαμβάνει στοιχεία από δύο, τουλάχιστον, γλωσσικούς κώδικες, είναι πολύ πιθανόν να θεωρηθεί ως μια παρεμβολή της μιας γλώσσας στην άλλη ή ως ένα «ανακάτεμα» των γλωσσών, όπως αναφέρει η Σκούρτου (2011). Αλλά και πολλοί δίγλωσσοι ομιλητές φαίνεται να αποφεύγουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, καθώς θεωρούν την αρνητική (Pearson, 2009). Παρά ταύτα, αν και ομολογουμένως σαν φαινόμενο προβάλλει την εντύπωση άγνοιας μιας λέξης στη μία γλώσσα και αναπλήρωσής της από αντίστοιχη της άλλης γλώσσας, αποτελεί γεγονός ότι η εναλλαγή κωδικών σέβεται απόλυτα τους γραμματικούς κανόνες των δύο γλωσσών. Έτσι, οι εναλλαγές



περιορίζονται ή σε προσθήκη μεμονωμένων φράσεων ή σε παραφθορά μιας λέξης. Ταυτόχρονα, αυτό που επισημαίνει η Σκούρτου (2011) είναι πως η εναλλαγή κωδίκων δε θα πρέπει να ταυτίζεται με τον δανεισμό στοιχείων από άλλα γλωσσικά συστήματα, ως διαχρονικό φαινόμενο που συναντάται μεταξύ των γλωσσών.

Αντιθέτως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι είναι συνειδητή επίδραση του δίγλωσσου ομιλητή στις διαθέσιμες γλώσσες του, από μια διγλωσσική θεώρηση του φαινομένου (Τσοκαλίδου 2004, 2000 στο Σκούρτου, 2011). Αναφορικά με την εναλλαγή κωδίκων από τον παιδικό πληθυσμό, είναι φυσικό και επόμενο αυτή να εκδηλώνεται ανάμεσα στα παιδικά εκφωνήματα. Κι ενώ θα περιμέναμε ότι εντοπίζονται περισσότερα λάθη γραμματικής, κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να ισχύει, παρά για ένα πολύ μικρό ποσοστό.

Οι πιο βασικοί λόγοι για τους οποίους ένα παιδί καταφεύγει στη συνθετική χρήση δύο γλωσσών είναι η συμπλήρωση τυχόν λεκτικών ή γραμματικών κενών της μιας γλώσσας από την άλλη (συνήθως εκείνης που γνωρίζει λιγότερο), οι περιπτώσεις που δε γνωρίζει ή δεν έχει εσωτερικεύσει ισοδύναμες έννοιες και η επικοινωνιακή περίσταση που εμπλέκεται και ευνοεί μια τέτοια συνθήκη, έχοντας υπόψη το συνομιλητή (Genesee, Nicoladis, & Paradis, 1995). Αυτό αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι προβάλλεται να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του ποσοστού εναλλαγής κωδίκων των παιδιών με αυτό των γονέων (Lanza, 1997 όπως αναφέρεται στο Pearson, 2009).

Σημειώνεται, επιπλέον, ότι ενώ για τους ενήλικες η εναλλαγή κωδίκων εξυπηρετεί θέματα πρακτικότητας και αποτελεί ένα γλωσσικό φαινόμενο με γραμματικούς κανόνες, για τα παιδιά, οι όροι εξέτασης του φαινομένου διαφοροποιούνται, με δεδομένο ότι η γλωσσική τους ανάπτυξη δεν έχει ολοκληρωθεί. Ως αποτέλεσμα, οι έρευνες στρέφουν το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση όλων των γραμματικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών προκειμένου να διαπιστώσουν αν η παιδική εναλλαγή κωδίκων είναι αποτέλεσμα βασικών κανόνων ή περισσότερο σύγχυσης μεταξύ των γλωσσών (Genesee & Nicoladis, 2006).

Συμπερασματικά, αυτό που είναι σημαντικό να λεχθεί είναι ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές συχνά, καθώς συνδιαλέγονται σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις, ωθούνται στη μίξη των διαθέσιμων γλωσσών τους - κι αυτό αποτελεί ίσως από τα πιο ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διγλωσσίας. Σε μια προσπάθεια καλύτερης δυνατής απόδοσης του νοήματος που επιθυμούν να μεταφέρουν, χρησιμοποιούν τις γλώσσες τους συνδυαστικά, όμως, εν τέλει, κάτι τέτοιο δεν θα πρέπει να εξετάζεται ως λάθος ή ως γλωσσικό έλλειμμα.

### 1.5.7 Δίγλωσση ανάπτυξη και δυσκολίες στη μάθηση

Τα παιδιά από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα, αναγκάζονται στο σχολείο να κατακτήσουν δεξιότητες σε μια άλλη γλώσσα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Οι δυσκολίες των παιδιών να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σχολικές απαιτήσεις συχνά ταυτίζονται με τη δίγλωσσία τους που ακόμη και σήμερα συνδέεται με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως προκύπτει από τον μεγάλο αριθμό παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων στην ειδική αγωγή. Πολλά δίγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν αδυναμίες στην εκμάθηση της γλώσσας αφού δεν έχουν αποκτήσει σταθερές βάσεις στην δεύτερη γλώσσα, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στις σχολικές απαιτήσεις και να αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Υπάρχουν έρευνες που διαψεύδουν αυτή τη θέση, οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι δυσκολίες στη μάθηση των δίγλωσσων μαθητών εκδηλώνεται με τον ίδιο τρόπο όπως στα μονόγλωσσα και ότι η δίγλωσσία δεν είναι η βασική αιτία. Οι γλωσσικές δυσκολίες των μονόγλωσσων παιδιών είναι όμοιες με των δίγλωσσων και αντιμετωπίζουν εξίσου δυσκολίες στη μάθηση (Τριάρχη – Herrman, 2000).

Οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, έχουν την τάση να εμφανίζουν δυσκολίες στην προφορική τους έκφραση μέσα στην τάξη, να συμμετέχουν ελάχιστα στην εκπαιδευτική διαδικασία, να παρουσιάζουν δυσκολίες σε πολλές πλευρές της γλώσσας (μορφολογικό, πραγματολογικό κλπ), και να εμφανίζουν συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου, η οποία παραπέμπει σε ειδική αγωγή. Ωστόσο, τα προβλήματα αυτά πιθανόν αποτελούν μια φυσιολογική κατάσταση, η οποία οφείλεται σε διάφορα αίτια, όπως:

- Την έλλειψη εξοικείωσης των παιδιών με την γλώσσα, που χρησιμοποιείται στο σχολείο
- Το βραδύτερο ρυθμό γλωσσικής ανάπτυξης
- Τη γλωσσική διάσταση όπως είναι η διαφορά στην δομή ή την ορθογραφία των δυο γλωσσικών συστημάτων
- Τη δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο
- Τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορά στο σπίτι και στο σχολείο
- Την κατώτερη εκπαίδευση που προσφέρεται στους μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων
- Το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο (Γρίβα & Στάμου 2014, σ. 82– 83).

Οι δυσκολίες των μαθητών γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων εντοπίζονται στην γλωσσική επάρκεια της κυρίαρχης γλώσσας, χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα και διακοπή της φοίτησης (Δαμανάκης, 2005). Πολλές φορές οι δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών στις απαιτήσεις του σχολείου, συνδέονται λανθασμένα με την ίδια τη φύση της δίγλωσσίας τους.

Υπάρχουν και περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι δίγλωσσοι μαθητές με διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως νοητικής ανεπάρκειας, υπερκινητικότητας, γλωσσικών δυσκολιών, κώφωσης, αντιληπτικά προβλήματα (Cummins, 1984). Σύμφωνα με την Hernandez (1989) από το σύνολο των μαθητών με ειδικές ανάγκες μειονοτικής καταγωγής το 86% είναι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, προβλήματα λόγου και νοητική

ανεπάρκεια από τα οποία το 50% δέχονται κατάλληλα παιδαγωγικά προγράμματα από την προσχολική ηλικία.

### 1.5.8 Γλωσσικές δυσκολίες στα δίγλωσσα παιδιά

Τα δίγλωσσα παιδιά με την είσοδό τους στο σχολείο βρίσκουν δυσκολίες με τις γλωσσικές δεξιότητες εν αντιθέσει με τους μονόγλωσσους μαθητές. Στις περιπτώσεις που το παιδί ξεκινά να μαθαίνει μια δεύτερη ξένη γλώσσα με την είσοδο του στο σχολείο είναι πολύ πιθανό να διαγνωστεί με διαταραχές λόγου.

Η ομάδα αυτή των μαθητών έχει ανάγκη από ιδιαίτερη μεταχείριση και προσεκτικό σχεδιασμό ως προς την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, καθώς τόσο η διγλωσσία όσο και η ύπαρξη γλωσσικής διαταραχής είναι δυνατόν να λειτουργήσει ανασταλτικά για τη σχολική τους επίδοση, την ανάπτυξη του αφηγηματικού τους λόγου και άλλων δεξιοτήτων, αλλά και την ψυχοσύνθεσή τους. Μάλιστα, αυτή η συγκεκριμένη ομάδα δίγλωσσων μαθητών, πολλές φορές αντιμετωπίζεται ως ελλειμματική, γεγονός το οποίο δυσκολεύει τη γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Μυλωνά, 2010). Οι γλωσσικές διαταραχές υπάρχει περίπτωση να συνδέονται με δυσκολίες στην πρόσληψη ή στην έκφραση του προφορικού λόγου. Πολλές φορές δίγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν καθυστερήσεις σε αυτούς τους γλωσσικούς τομείς και καθιστάτε δύσκολη η αναγνώριση των ειδικών διαταραχών λόγου (Bedore & Pena, 2008).

Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί φαίνεται ότι τα δίγλωσσα παιδιά καθυστερούν να πουν τις πρώτες τους λέξεις σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά. Σχετικά με τη σύνδεση της διγλωσσίας και της γλωσσικής καθυστέρησης, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η γλωσσική καθυστέρηση εντοπίζεται όταν το παιδί καθυστερεί να μιλήσει ή ο ρυθμός ομιλίας του δεν συμβαδίζει με αυτή των συνομηλίκων του (Baker, 2001). Η ανάπτυξη των δυο γλωσσών δεν πραγματοποιείται με τον ίδιο τρόπο, καθώς η μια από τις δυο γλώσσες αναπτύσσεται πιο γρήγορα από την άλλη. Πρόσφατα ερευνητικά αποτελέσματα, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι τα δίγλωσσα παιδιά μπορεί να μοιράζουν τις λεξιλογικές τους γνώσεις ανάμεσα στις δύο γλώσσες, με αποτέλεσμα να μην διαπιστώνονται οι ακριβείς γλωσσικές τους δεξιότητες (Bedore & Pena, 2008). Δυσκολίες στην κατάκτηση του λεξιλογίου εμφανίζονται και στις δυο γλώσσες, στο παιδί που εμφανίζει ειδικές διαταραχές λόγου. Όπως διαπίστωσε ο Pena και οι συνεργάτες του (1992, 2001), εξετάζοντας το λεξιλόγιο δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών, τα δίγλωσσα παιδιά με ειδικές διαταραχές λόγου εμφάνισαν τις ίδιες δυσκολίες στην κατάκτηση του λεξιλογίου όπως και τα μονόγλωσσα παιδιά. Για το λόγο αυτό, πιστεύουμε ότι η γλωσσική τους ανάπτυξη είναι ένα ιδιαίτερα περίπλοκο ζήτημα. Επιπρόσθετα, η ίδια η κατάσταση της διγλωσσίας προκαλεί επιπλέον δυσκολίες σε κάποιους μαθητές. Κάποιες από αυτές είναι η δυσκολία στην προφορική έκφραση, η οποία και εμποδίζει δραστικά τη σχολική επίδοση και τη συμμετοχή των μαθητών στην τάξη, τα λάθη στην άρθρωση, τη γραμματική και το συντακτικό, το φτωχό λεξιλόγιο, οι δυσκολίες κατανόησης, ανάγνωσης και γραφής (Μυλωνά, 2010). Βέβαια, αυτό δεν συνεπάγεται, απαραίτητα, με το γεγονός ότι πάντοτε οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν διαταραχές στο λόγο τους. Αναφορικά με το πρώτο χαρακτηριστικό των μαθητών αυτών, δηλαδή τη διγλωσσία, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με δύο γλώσσες, τη μητρική τους και τη γλώσσα την οποία διδάσκονται στο σχολείο και οφείλουν

να μάθουν να χρησιμοποιούν στη χώρα υποδοχής. Για το λόγο αυτό, είναι αναγκασμένοι να κατακτήσουν τη γλώσσα που για εκείνους είναι ξένη, κάτι που χρειάζεται χρόνο, προσπάθεια και το κατάλληλο πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Επίσης, οι δίγλωσσοι μαθητές βρίσκονται σε μία θέση ιδιαίτερη λόγω του γεγονότος ότι το ζήτημα της κατάκτησης μίας γλώσσας αποτελεί ένα πεδίο το οποίο βρίσκεται ακόμη στο στάδιο της έρευνας, αφού δεν έχει προταθεί ένα μοντέλο λειτουργίας της διγλωσσίας και το ανάλογο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα που να χαίρει συνολικής αποδοχής.

Η επιτυχής και επαρκής εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας θεωρείται ότι είναι το κλειδί για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στο λόγο, τις οποίες και αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές (Μυλωνά, 2010). Μία ακόμη ιδιαιτερότητα η οποία βρίσκει την αιτία της στη διγλωσσία και στην ταυτόχρονη χρήση και εκμάθηση δύο γλωσσών, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί αναπτύσσουν ικανότητες οι οποίες δεν αφορούν καθεμία γλώσσα ξεχωριστά, αλλά και τις δύο μαζί. Το γεγονός αυτό γίνεται πιο περίπλοκο, στην περίπτωση που οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν επιπλέον ειδικές διαταραχές λόγου και ομιλίας, καθώς τα χαρακτηριστικά των διαταραχών αυτών είναι δυνατόν να αναστείλουν την ομαλή γλωσσική τους ανάπτυξη και τη διαδικασία της κατάκτησης της γλώσσας. Ένας προβληματισμός που θα πρέπει να αναφερθεί, είναι το κατά πόσο οι ιδιαιτερότητες που οφείλονται στη διγλωσσία και εκείνες που οφείλονται στην ύπαρξη ειδικής διαταραχής λόγου, λειτουργούν αθροιστικά στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών με ειδικές διαταραχές λόγου ή κατά πόσο, από την άλλη, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να εμπλέκονται και να εκδηλώνονται διαφορετικά. Στην έρευνα των Restrepo, & Kirsten, (2000), συνέκριναν τα γλωσσικά χαρακτηριστικά δυο δίγλωσσων παιδιών με και χωρίς διαταραχές λόγου. Οι γλωσσικές δεξιότητες και των δυο δίγλωσσων παιδιών παρουσίασαν σημαντικές διαφορές. Έγινε διαπίστωση, ότι το δίγλωσσο παιδί με ειδικές διαταραχές λόγου έκανε περισσότερα μορφοσυντακτικά και γραμματικά λάθη και στις δύο γλώσσες από το παιδί χωρίς διαταραχές λόγου. Διαπιστώθηκε ότι, το δίγλωσσο παιδί με διαταραχές λόγου, παρουσίασε μεγάλη απώλεια της πρώτης γλώσσας.

Επίσης, διαφορές εντοπίζονται και όσον αφορά τις προτάσεις τις οποίες συντάσσουν, καθώς τα τυπικά αναπτυσσόμενα δίγλωσσα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν πιο περίπλοκες προτάσεις, ενώ τα δίγλωσσα παιδιά με διαταραχές λόγου, τα οποία δυσκολεύονται περισσότερο, χρησιμοποιούν απλούστερες προτάσεις (Hakansson et al., 2003).

Οι Jacobson and Schwartz (2005), αφού μελέτησαν δίγλωσσα παιδιά στην αγγλική γλώσσα διαπίστωσαν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην γραμματική και κυρίως όσον αφορά των χρήση παρελθοντικών χρόνων. Σε έρευνα των Paradise, Crago & Rice, (2003), ερευνήθηκε κατά πόσο τα δίγλωσσα παιδιά με διαταραχές λόγου διαφέρουν από μονόγλωσσα παιδιά με διαταραχές λόγου. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε κατά την αυθόρμητη ομιλία των μαθητών και διαπιστώθηκε ότι οι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές με διαταραχές λόγου δεν διαφέρουν. Ίσως, τα δίγλωσσα παιδιά εμφανίζουν τα ίδια ελλείμματα γραμματικών μορφημάτων σε σύγκριση με μονόγλωσσα παιδιά.

Οι δυσκολίες στο μορφοσυντακτικό επίπεδο των δίγλωσσων παιδιών, φαίνεται να μην διαφοροποιούνται στα μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με διαταραχές του λόγου. Οι

γλωσσικές ικανότητες των δίγλωσσων παιδιών είναι σημαντικό να εξετάζονται διεξοδικά, ώστε να διαπιστώνονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού και όχι μόνο οι τομείς στους οποίους συναντά δυσκολίες (Grosjean, 1996).

Οι Crutchley, Botting & Conti-Ramsden, (1997), στην έρευνά τους εντόπισαν ότι τα δίγλωσσα παιδιά σχημάτισαν μια υποομάδα από το σύνολο των παιδιών με διαταραχή στο λόγο που μελετήθηκαν σε διάφορα σχολεία της Αγγλίας. Οι διαφορές που παρουσίασε η υποομάδα επικεντρώνονταν στην απόδοσή τους σε τεστ, στη συμπεριφορική τους κατάσταση και στην εκπαιδευτική τους τοποθέτηση. Στην έρευνα των Bedore και Pena (2008), γίνεται αναφορά ότι στα δίγλωσσα παιδιά υπάρχει η τάση διάγνωσης διαταραχών λόγου με μεγαλύτερη ευκολία, εξαιτίας του γεγονότος ότι, οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν υπόψη την διγλωσσία των παιδιών και κατ' επέκταση την πιο αργή κατάκτηση των δύο γλωσσών.

Η γλωσσική ικανότητα των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών εμφανίζει διαφορές. Αυτό συμβαίνει γιατί σε ένα δίγλωσσο παιδί δεν αναπτύσσονται και οι δυο γλώσσες παράλληλα. Τέλος, στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της η Nikolaidi (1997), κατέληξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα αναπτυξιακά στάδια των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών κατά την προσχολική ηλικία. Επίσης, προέβη στη διαπίστωση ότι η εκμάθηση δύο γλωσσών από το δίγλωσσο παιδί δεν αποτελεί μια δυσάρεστη κατάσταση, υπό την προϋπόθεση, ότι τόσο η μητρική όσο και η δεύτερη γλώσσα να μην καταπιέζονται από το περιβάλλον που ζει.

### 1.5.9 Αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών με δυσκολίες στον λόγο

Η αξιολόγηση ενός δίγλωσσου παιδιού για διαταραχή του λόγου, αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία, και είναι σημαντικό να εντοπιστεί το πραγματικό πρόβλημα. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό η αξιολόγηση του παιδιού να συμβεί από ειδικούς που γνωρίζουν την μητρική γλώσσα του παιδιού.

Η διαδικασία, ωστόσο, της σωστής αξιολόγησης του παιδιού αποτελεί μια ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση λόγω της έλλειψης κατάλληλων εργαλείων προκειμένου να διακριθούν τα γλωσσικά προβλήματα από τις γλωσσικές διαφορές (Bedore & Fiestas, et al., 2006).

Οι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την διάρκεια της αξιολόγησης είναι:

1. Εάν το πρόβλημα του δίγλωσσου μαθητή έχει διάρκεια, δηλαδή αν ο μαθητής που εμφάνισε αρχικά προβλήματα στην δεύτερη γλώσσα κατάφερε να βελτιώσει ή όχι τις γλωσσικές του δεξιότητες σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα
2. Εάν ο μαθητής είχε λάβει άμεσα παρέμβαση στο πρόβλημα και παρουσιάζει ή όχι βελτίωση σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα
3. Εάν το πρόβλημα εμποδίζει την σχολική επίδοση του παιδιού
4. Εάν ο μαθητής παρουσιάζει ό όχι ανάπτυξη των δεξιοτήτων του στον προφορικό και γραπτό λόγο (π χ ικανοποιητικές προφορικές δεξιότητες αλλά χαμηλές γραπτές δεξιότητες)
5. Εάν ο μαθητής παρουσιάζει σταθερή ή μη σχολική επίδοση από την μια μέρα στην άλλη
6. Εάν τα προβλήματα αφορούν ή όχι και τις δυο γλώσσες (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Η αξιολόγηση μπορεί να είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, ωστόσο με την κατάλληλη υποστήριξη από τους ειδικούς το δίγλωσσο παιδί μπορεί να αξιολογηθεί σωστά και να λάβει το κατάλληλο παιδαγωγικό πρόγραμμα για την ενίσχυσή του.

### 1.5.10 Δίγλωσση Ανάπτυξη Αφηγηματικού Λόγου

Οι πληροφορίες οι οποίες καταγράφονται σχετικά με τα αναπτυξιακά ορόσημα του αφηγηματικού λόγου των δίγλωσσων παιδιών με τυπική ανάπτυξη είναι αρκετά περιορισμένες. Πολύ πρόσφατα, οι ερευνητές άρχισαν να συνθέτουν τις νόρμες της τυπικής ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου για τη συγκεκριμένη κατηγορία ομιλητών (Miller & Iglesias, 2008· Uccelli & Pérez, 2007· Rojas & Iglesias, 2013 όπως αναφέρεται σε Squires, κ.ά., 2014).

Έρευνες σχετικές με την ανάπτυξη του δίγλωσσου αφηγηματικού λόγου, συμπεραίνουν ότι, γενικότερα, το μακροεπίπεδο μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών αναπτύσσεται με σχεδόν ίδιο ρυθμό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν εντοπίζονται διαφοροποιήσεις ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας, όπως και με τη φύση της γλώσσας (Pearson, 2002).

Σχετικά με την ανάπτυξη του μικροεπιπέδου για τους δίγλωσσους ομιλητές, η εικόνα είναι διαφορετική. Ο Pearson (2002) παρατήρησε ότι τα μονόγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποίησαν περισσότερο ανεπτυγμένο λεξιλόγιο στην πρώτη γλώσσα σε σχέση με τα παιδιά τα οποία μιλούσαν δύο γλώσσες, επίδοση η οποία βελτιώθηκε, βέβαια, στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, ιδιαίτερα για τους μαθητές που εκπαιδεύονταν παράλληλα και στις δύο γλώσσες. Σε ό, τι αφορά τα ειδικότερα στοιχεία του μικροεπιπέδου, ερευνητές βρήκαν ασυνεπή χρήση γνωστικών ρημάτων σε δοκιμασίες αναδιήγησης ιστορίας από τα δίγλωσσα παιδιά (Silliman, κ.ά., 2002 στο Squires, κ.ά., 2014).

Γίνεται λοιπόν η εξής επισήμανση: οι επιδόσεις που καταγράφονται στο μικροεπίπεδο των αφηγήσεων των δίγλωσσων παιδιών αποτελούν σημαντική ένδειξη αναπτυξιακών αλλαγών και διαγλωσσικών επιδόσεων, χωρίς να παραλείπεται το γεγονός ότι στην επίδοσή τους συνηγορεί και η ευχέρεια στη χρήση της γλώσσας στην οποία εξετάζονται. Υποθέτουμε λοιπόν, ότι οι γνώσεις για το είδος του λεξιλογίου που είναι απαραίτητο για να δομηθεί μια ιστορία, όπως οι σύνδεσμοι, τα επιρρήματα ή τα γνωστικά ρήματα, θα είναι όμοιες μεταξύ των γλωσσών, με συνέπεια τα παιδιά, αρχικά, να επεξεργάζονται το νόημα αυτών των λέξεων στην πρώτη τους γλώσσα κι έπειτα να τις αποδίδουν και στη δεύτερη (Kroll, van Hell, Tokowicz και Green, 2010 στο Squires, κ.ά., 2014).

Ωστόσο, σε έρευνα διαπιστώθηκε ότι, αν και οι επιδόσεις στο μακροεπίπεδο ήταν παρόμοιες μεταξύ Ισπανικής και Αγγλικής γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, δεν βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις στο μικροεπίπεδο μεταξύ των γλωσσών (Squires, κ.ά., 2014).

Επίσης, είναι ασαφές το κατά πόσο η διαπίστωση της Bergman ότι της ανάπτυξης του αφηγηματικού μακροεπιπέδου ακολουθεί το μικροεπίπεδο, ισχύει και για τα δίγλωσσα παιδιά.

Συνοψίζοντας, έχοντας στο μυαλό μας, το γεγονός ότι διεθνώς οι προσπάθειες δημιουργίας νορμών για τα δίγλωσσα παιδιά στην απαιτητική κατηγορία της αφηγηματικής ικανότητας είναι πολύ πρόσφατες, δεν θα προσδοκούσε κανείς ότι η κατάσταση θα απείχε ιδιαίτερα για την ελληνική πραγματικότητα. Παρόλα αυτά, και καθώς η αφήγηση αποτελεί μέρος της συνολικής επικοινωνιακής ικανότητας ενός παιδιού, συνεχίζει η σημαντική η προσπάθεια συλλογής εκείνων των στοιχείων και χαρακτηριστικών που αντιπροσωπεύουν την

αφηγηματική ικανότητα του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού δίγλωσσων και μονόγλωσσων υποκειμένων.

## 1.6 Διαγνωστικά εργαλεία

Η αφήγηση αποτελεί ένα καίριο σημείο της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας., καθώς ο αφηγηματικός λόγος θεωρείται το μεταβατικό στάδιο από τον προφορικό στον γραπτό λόγο. Υπάρχει αλληλοσυσχέτιση μεταξύ προφορικού, γραπτού, ακαδημαϊκού και αφηγηματικού λόγου (Stellakis & Galanis, 2017). Πολλές φορές έχει χαρακτηριστεί ως καλός δείκτης για την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Η αφήγηση αποτελεί ένα σημαντικό αντικείμενο προς έρευνα, καθώς μπορεί να προβλέψει ή να διαγνώσει τυχόν γλωσσικές δυσκολίες. Βέβαια, υπάρχει μεγάλη παρέκκλιση στην αφηγηματική ικανότητα ανάλογα με το κοινωνικό στρώμα.(Stellakis & Galanis, 2017). Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία εντοπίζεται μια πληθώρα ερευνών για τη διερεύνηση της αφηγηματικής ικανότητας παιδιών με γλωσσικές διαταραχές (Otwinowska, Mieszkowska, Białecka-Pikul, Opacki & Ewa Haman,2018). Ωστόσο, στην ελληνική γλώσσα παρουσιάζεται μεγάλο ενδιαφέρον διότι οι σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα είναι περιορισμένες. Ανάμεσα στα διαγνωστικά εργαλεία διεθνώς υπάρχει το Main test, το οποίο διατίθεται και σε ελληνική έκδοση και είναι ειδικά σχεδιασμένο για ερευνητικούς σκοπούς.

### 1.6.1 ΔΕΑΑ/MAIN (Διαγνωστικό εργαλείο αξιολόγησης αφηγήσεων)

Το ΔΕΑΑ περιλαμβάνει τέσσερις παράλληλες ιστορίες, η καθεμία με προσεκτικά σχεδιασμένη αλληλουχία έξι εικόνων. Οι ιστορίες έχουν ελέγχει για τη γνωστική και γλωσσική τους πολυπλοκότητα, τον παραλληλισμό στη μακρό- και μικροδομή, καθώς και την πολιτισμική καταλληλότητα και συνοχή τους (Otwinowska, Mieszkowska, Białecka-Pikul, Opacki & Ewa Haman,2018).

Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει αναπτυχθεί βάσει εκτεταμένων ερευνών με περισσότερα από 500 μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά ηλικίας 4 έως 9 ετών, σε 15 διαφορετικές γλώσσες και γλωσσικούς σχεδιασμούς (Gagarina, 2016).

Αν και το ΔΕΑΑ δεν έχει σταθμιστεί, οι τυποποιημένες διαδικασίες του μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αξιολόγηση, παρέμβαση και ερευνητικούς σκοπούς. Η αξιολόγηση της αφήγησης δίνει σημαντικά πλεονεκτήματα σε σύγκριση με τα σταθμισμένα τεστ, όπως είναι η κοινωνικό-οικονομική θέση και οι περιορισμοί της εκάστοτε γλώσσας, που λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες της αξιολόγησης (Stellakis & Galanis, 2017).

Ακόμα, στην παρούσα μελέτη οι αφηγήσεις κωδικοποιήθηκαν και βαθμολογήθηκαν ως προς τη μικροδομή (συνδετική συνοχή, συνοχή σχετικά με το λεξιλόγιο), τη μακροδομή (επάρκεια



περιεχομένου/Γραμματική της Ιστορίας, χρονική διαδοχή) και ως προς τα αναπτυξιακά αφηγηματικά επίπεδα. Μέσα από την παραπάνω κωδικοποίηση αναμενόταν να προκύψει μια πλήρης αξιολόγηση της αφηγηματικής δομής και να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με δεδομένα που δεν έχουν μελετηθεί ως τώρα παράλληλα από προηγούμενες μελέτες. Ειδικότερα, τα αναπτυξιακά επίπεδα της αφήγησης που αφορούν ποιοτικά χαρακτηριστικά της αφήγησης έχουν μελετηθεί σε πολύ μικρό βαθμό. Σκοπός λοιπόν αυτής της εργασίας, εφόσον η βιβλιογραφία δείχνει πως ο αριθμός των μελετών στον τομέα της αφήγησης είναι περιορισμένος, είναι η μελέτη παιδιών με δυσκολίες στην αφήγηση, ευελπιστώντας να υπάρξει ενδιαφέρον σε αυτό το πεδίο.

## 1.7 Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Το Διαγλωσσικό εργαλείο αξιολόγησης αφηγήσεων (ΔΕΑΑ) σχεδιάστηκε με στόχο να αξιολογήσει τις ικανότητες αφήγησης σε παιδιά που κατακτούν μία ή και περισσότερες γλώσσες από τη γέννηση τους ή σε μικρή ηλικία. Το ΔΕΑΑ είναι κατάλληλο για παιδιά ηλικίας από 3 έως 9 ετών και αξιολογεί την κατανόηση και την παραγωγή αφήγησης (Gagarina, 2016). Ο σχεδιασμός του εργαλείου επιτρέπει την αξιολόγηση διαφορετικών γλωσσών στο ίδιο το παιδί, όπως και διαφορετικούς τρόπους εκμάτευσης της αφήγησης : Διήγηση με πρότυπο δείγμα, Ανά-διήγηση και διήγησης (Stellakis & Galanis, 2017).

### 1.7.1 Σκοπός της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας ήταν:

(α) Να μελετηθεί η αξιολόγηση αφηγηματικών δεξιοτήτων (διήγησης με πρότυπο δείγμα/ ανα-διήγησης και διήγησης) παιδιών ηλικίας 3-9 ετών.

(β) Να εντοπιστεί η πιθανή επίδραση :

- της διγλωσσίας
- της προσχολικής και προσχολικής ηλικίας
- της σειράς γέννησης
- της παραγωγής πρώτης λέξης
- της εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας
- των γλωσσικών διαταραχών των μελών της οικογένειας( μητέρα, πατέρας, αδέρφια)
- του φύλου (αγόρι, κορίτσι)

(γ) Να μελετηθεί η παραγωγή (ανα-διήγηση/ διήγηση με πρότυπο) ως προς τη δομή ιστορίας, τη δομική πολυπλοκότητα, τους όρους εσωτερικής κατάστασης και την κατανόηση.

### **1.7.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν ήταν τα εξής:**

- Διαφοροποιείται η επίδοση των παιδιών στα κριτήρια των δοκιμασιών αφηγηματικού λόγου (διήγησης με πρότυπο δείγμα, αναδιήγησης και διήγησης ιστοριών) σε σχέση με την διγλωσσία;
- Διαφοροποιείται η επίδοση των παιδιών στις δοκιμασίες αφηγηματικού λόγου (διήγησης με πρότυπο δείγμα, αναδιήγησης και διήγησης ιστοριών) σε σχέση με το φύλο;
- Διαφοροποιείται η επίδοση των παιδιών στις δοκιμασίες αφηγηματικού λόγου (διήγησης με πρότυπο δείγμα, αναδιήγησης και διήγησης ιστοριών) σε σχέση με την προσχολική/σχολική ηλικία;
- Διαφοροποιείται η επίδοση των παιδιών στις δοκιμασίες αφηγηματικού λόγου (διήγησης με πρότυπο δείγμα, αναδιήγησης και διήγησης ιστοριών) σε σχέση με τη σειρά γέννησης;
- Διαφοροποιείται η επίδοση των παιδιών στις δοκιμασίες αφηγηματικού λόγου (διήγησης με πρότυπο δείγμα, αναδιήγησης και διήγησης ιστοριών) σε σχέση με τη χρονολογική χρήση της πρώτης λέξης;
- Σχετίζεται η επίδοση των παιδιών στα κριτήρια της αναδιήγησης με τα κριτήρια της διήγησης ιστοριών;

## 2 Υλικό και μέθοδος

Στο παρόν τμήμα της διπλωματικής αυτής εργασίας αναλύονται η διαδικασία λήψης του δείγματος, το δείγμα και ο τρόπος πραγματοποίησης της ανάλυσης των πληροφοριών που λήφθηκαν από αυτό. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια και να ηχογραφηθούν κατά την διάρκεια αφήγησης εικονογραφημένων ιστοριών. Με αυτό τον τρόπο θα λάβουμε πληροφορίες που θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση της αφήγησης και πώς μεταβάλλεται αυτή από διάφορους κοινωνικό- πολιτισμικούς παράγοντες.

### 2.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα εργασία συμμετείχαν 60 παιδιά, εκ των οποίων τα 30 ήταν αγόρια και τα υπόλοιπα 30 κορίτσια. Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν 6,69 σε μήνες, με τις ηλικίες να κυμαίνονται από 3 έως 9 ετών, όπως ορίζεται και από το διαγνωστικό εργαλείο αξιολόγησης αφηγήσεων (ΔΕΑΑ). Η επιλογή του δείγματος αν και είχε μια ηλικιακή ομοιογένεια έγινε ανεξάρτητα από καταγωγή, οικογενειακή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Η συλλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε στο Κέντρο Ψυχικής Υγείας και στο Γενικό Νοσοκομείο Σερρών. Όλοι οι συμμετέχοντες λόγω του ότι ήταν ανήλικοι υπέγραψαν οι γονείς τους πρωτόκολλο συνεργασίας σύμφωνα με το οποίο συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα με την θέλησή τους. Πριν την διεξαγωγή της συνέντευξης ενημερώθηκαν για την αυστηρή τήρηση του απορρήτου των προσωπικών τους δεδομένων και ότι η χρήση των δεδομένων αυτών και το πλαίσιο αυτής της μελέτης.

## 2.2 Ερωτηματολόγια

Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε, όπως προτείνεται από τις οδηγίες χρήσεις του MAIN (PABIQ, αγγλική έκδοση: COST IS0804, 2011, ελληνική έκδοση: (Τσιμπλή κ.ά., 2012) και παρέχει πληροφορίες για την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, τη διάρκεια έκθεσης στα ελληνικά και τις γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού στις δύο γλώσσες (όπως αξιολογούνται από τους γονείς σε μια σειρά λεπτομερών ερωτήσεων σχετικά με διάφορες πτυχές της κατανόησης και της χρήσης της γλώσσας - σημειώνεται ότι η γλωσσική κυριαρχία του παιδιού ήταν που αναφέρθηκαν από τους γονείς δύο φορές: πρώτα πριν από τη μελέτη ως προκαταρκτική εκτίμηση της γλωσσικής κυριαρχίας και, για δεύτερη φορά, κατά τη διάρκεια της μελέτης, όταν οι γονείς έδωσαν λεπτομερείς πληροφορίες για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων των παιδιών στις δύο γλώσσες).

## 2.3 Δείγμα ομιλίας

Οι ηχογραφήσεις που λήφθηκαν κατά την διάρκεια της διπλωματικής αυτής εργασίας έγιναν με τη χρήση δημοσιογραφικού μαγνητοφώνου με μικρή κασέτα (Sony TCM-200DV Standard Cassette Voice Recorder). Για κάθε υποκείμενο του δείγματος ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία. Δηλαδή, λήψη δείγματος φωνής κατά την διαδικασία αναδιήγησης, διήγησης και ερωτήσεων κατανόησης. Η διαδικασία της λήψης ηχογραφήσεων πραγματοποιήθηκε μετά την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους γονείς, ώστε μέσα από την σύγκριση ερωτηματολογίων να ληφθούν πληροφορίες για την γλώσσα των συμμετεχόντων και να αναγνωριστούν πιθανά προβλήματα.

## 2.4 Αφηγήσεις

Χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο MAIN , στην Ελληνική του έκδοση (Gagarina et al., 2012). Το MAIN έχει σχεδιαστεί σε πολλές γλώσσες για την εκτίμηση των διαφορετικών γλωσσικών αναπτυξιακών προβλημάτων σε πολλούς και πολυγλώσσους πληθυσμούς (Agnieszka Otwinowska, Karolina Mieszkowska, Marta Białecka-Pikul, Marcin Opacki & Ewa Hamań, 2018). Παρέχει λεπτομερείς διαδικασίες και κατευθυντήριες γραμμές για την αξιολόγηση της παραγωγής και κατανόησης των αφηγήσεων με τη χρήση τεσσάρων συμβατών ιστοριών (Μωρά πουλάκια, Μωρά κατσικάκια, Γάτα, Σκύλος), που αποτελούνται από τρία επεισόδια. Χάρη στον μοναδικό σχεδιασμό του MAIN, οι ιστορίες ελέγχονται για γλωσσολογική και γλωσσική πολυπλοκότητα, παραλληλισμό στην αυτοκρατορία και για πολιτιστική καταλληλότητα και ευρωστία. Η μακροδομή των ιστοριών υποστηρίζεται ότι είναι αρκετά συγκρίσιμη μεταξύ των γλωσσικών εκδόσεων, και οι διαφορές γλωσσικής ιδιαιτερότητας στην πολυπλοκότητα της μικροδομής παραμένουν ελάχιστες (Gagarina et al., 2012, 2015). Για κάθε ιστορία εικόνας, παρέχονται ιστορίες μοντέλων, παράλληλες σε όλες τις γλώσσες. Υπάρχουν 9 ερωτήσεις κατανόησης για κάθε ιστορία, δηλαδή 3 ερωτήσεις για κάθε επεισόδιο (Otwinowska, Mieszkowska, Białecka-Pikul, Opacki & Ewa Hamań ,2018) .

Μέρος 1.

A. δομή ιστορίας (σκηνικό, επεισόδιο 1, ΟΕΚ ως βασικό γεγονός εκκίνησης ,στόχος, απόπειρα, αποτέλεσμα, ΟΕΚ ως αντίδραση),

B. δομική πολυπλοκότητα (αριθμός αλληλουχιών στόχου-απόπειρας-αποτελέσματος),

Γ. όροι εσωτερικής κατάστασης/ΟΕΚ (όροι δήλωσης αντίληψης, φυσιολογικής κατάστασης, συνείδησης ,συναισθημάτων, ρήματα νοητικής ενέργειας, γλωσσικής έκφρασης ), το περιεχόμενο/ εκφραστική επάρκεια και η συνοχή, δηλαδή η χρήση συνδετικών λέξεων/φράσεων και η ποιότητα του λεξιλογίου, των δεξιοτήτων αναδιήγησης ιστοριών των παιδιών.

Μέρος 2.

Κατανόηση.

## 2.5 Μέθοδος

Ύστερα από κατάλληλη εκπαίδευση και αξιολόγηση, ήρθα σε επαφή με το Κ.Ψ.Υ.Σ. και Γ.Ν.Σ. και εργάστηκα υπό την επίβλεψη ενός αρμόδιου μέλους της επιστημονικής ομάδας. Οι διευθυντές των μονάδων υγείας δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην εργασία κατόπιν ενημέρωσης και έγκρισης από το Υπουργείο. Οι γονείς έλαβαν ειδικά ενημερωτικά έντυπα με την περιγραφή της διαδικασίας και του σκοπού της πιλοτικής έρευνας, ώστε να δώσουν γραπτώς τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή παιδιού τους.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με την μορφή συνέντευξης και στην συνέχεια πραγματοποιήθηκε η ερευνητική διαδικασία. Όλα τα παιδιά δοκιμάστηκαν ξεχωριστά σε ένα ήσυχο δωμάτιο, για να μην αποσπάται η προσοχή τους στο Κέντρο Ψυχικής Υγείας και στο Νοσοκομείο Σερρών. Η αφηγηματική πρόκληση ήταν μέρος μιας σειράς δοκιμών. Η συνεδρία ήταν διάρκειας περίπου 30-40 λεπτά, συμπεριλαμβανομένων των διακοπών, ανάλογα με το ρυθμό του παιδιού. Η αφηγηματική παράμετρος αντισταθμίστηκε για τη χρήση των τεσσάρων ιστοριών όπως αναφέρεται στην παράγραφο 2.4. Κάθε μονόγλωσσο και δίγλωσσο παιδί δοκιμάστηκε με δύο ιστορίες (το ένα στη λειτουργία αφήγησης και ένα στη λειτουργία επανάληψης). Η καλύτερη εφαρμογή του τεστ για τα δίγλωσσα παιδιά θα ήταν βέβαια να δοκιμαστεί σε τέσσερις ιστορίες (δύο στην μητρική γλώσσα και δύο στην δεύτερη), αλλά λόγω έλλειψης μεταφραστών δοκιμάστηκαν όλα τα παιδιά σε δύο ιστορίες.

Πριν ξεκινήσει η αξιολόγηση, αφιέρωσα ορισμένα λεπτά στη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης και συνεργασίας με το παιδί, έτσι ώστε να το αποφορτίσω από τυχόν αρνητικά συναισθήματα και να εξασφαλίσω τη μεγιστοποίηση της απόδοσής του. Βασικές εισαγωγικές αναφορές ήταν οι εξής: ότι η διαδικασία αποτελεί ένα είδος παιχνιδιού, ότι δεν πρόκειται να έχει κάποια επίπτωση στη σχολική του βαθμολόγηση, ότι τα αποτελέσματα δεν πρόκειται να κοινοποιηθούν και ότι κάθε παιδί πρέπει να δείξει τον καλύτερό του εαυτό. Οι παραπάνω επεξηγήσεις κρίθηκαν απαραίτητες λόγω της νεαρής ηλικίας των συμμετεχόντων, για να δεχτούν να συμμετάσχουν και να αποφευχθεί τυχόν εγκατάλειψη της διαδικασίας αξιολόγησης από την πλευρά τους.

Καθόμουν απέναντι ή διαγώνια από το παιδί, ώστε να διευκολύνεται η παρατήρηση του παιδιού, να επιβεβαιώνει τον σωστό προσανατολισμό του υλικού και να δείχνει ευκολότερα τα ερεθίσματα. Το εργαλείο και τα απαραίτητα υλικά βρίσκονταν σε κοντινή απόσταση, αλλά εκτός του οπτικού πεδίου του συμμετέχοντα, για να μην του αποσπάται η προσοχή ή να μην του δημιουργείται άγχος. Στο τραπέζι τοποθετούσα κάθε φορά μόνο τα υλικά που χρειαζόταν για κάθε δοκιμασία, όπως το αντίστοιχο πρωτόκολλο, ένα στυλό, το κασετόφωνο ηχογράφησης και το εικονογραφημένο βιβλίο. Οι δοκιμασίες γίνονταν πάντα με τη σειρά. Αν το παιδί ένιωθε κόπωση ή δεν ήθελε να συνεχίσει για κάποιον λόγο, γινόταν ολιγόλεπτο διάλειμμα και συνεχίζονταν η αξιολόγησή του λίγο αργότερα. Καμία δοκιμασία όμως δεν έπρεπε να μένει ανολοκλήρωτη. Αν έβλεπα ότι το παιδί δυσανασχετούσε ενώ περνούσε η ώρα, ολοκληρώνω τη δοκιμασία όπου βρισκόταν και δε συνέχιζε στην επόμενη, ακόμα και αν υπήρχε διαθέσιμος χρόνος. Επιπλέον, όταν κρινόταν σκόπιμο, χρησιμοποιούνταν αυτοκόλλητα ή άλλα μικροαντικείμενα ως ενίσχυση. Ωστόσο, φρόντιζα να επαινάω λεκτικά συχνά την προσπάθεια του παιδιού, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, ώστε να εκμιαεύει τη βέλτιστη απόδοσή του.

Η συνολική αξιολόγηση κάθε συμμετέχοντα ολοκληρωνόταν μία συνεδρία των 30 ή 40 λεπτών. Τέλος, όταν το παιδί είχε επιλέξει το φάκελο, εγώ και το παιδί βλέπαμε τις εικόνες μαζί. Αρχικά, είπα την ιστορία στο παιδί με έναν φιλικό τρόπο, ακολουθώντας το σενάριο και δείχνοντας τις εικόνες (για τα script βλέπε Gagarina et al., 2012). Στη συνέχεια, ζήτησα από το παιδί να επαναλάβει την ιστορία, ενώ ταυτόχρονα βλέπει τις εικόνες με τον τρόπο της «κοινής προσοχής». Μετά την επανέκδοση, το παιδί κλήθηκε να απαντήσει σε μια σειρά από ερωτήσεις

κατανόησης. Τα παιδιά που συμμετείχαν στη μελέτη μπορούσαν να διακόψουν ή/και να εγκαταλείψουν τη δοκιμασία αξιολόγησης, εάν το επιθυμούσαν.

Για την αφήγηση συνιστώνται τρία στάδια, τα ίδια σε κάθε γλώσσα: (1) Θέρμανση, (2) Αφηγήσεις (MAIN: Baby Birds / Baby Goats, counterbalanced) και κατανόηση, (Dog / Cat, αντισταθμισμένες) και ερωτήσεις τεκμηρίωσης. Επομένως αρχικά, το παιδί καλούνταν να απαντήσει σε ερωτήσεις, π.χ. «Σου αρέσει να ακούς ιστορίες και παραμύθια; Ξέρεις ποια ιστορία ή παραμύθι ξεκινάει πάντα με ή αν τελειώνει με...»; Αν το παιδί δεν γνώριζε την απάντηση, του εξηγούσα πώς οι ιστορίες μπορούσαν να ξεκινήσουν. Το παιδί εφόσον είχε την επιθυμία να προχωρήσει, του παρουσίαζα τρεις φακέλους και ενημέρωνα το παιδί ότι κάθε ένας περιείχε μια διαφορετική ιστορία. Στην πραγματικότητα, όλοι οι φάκελοι περιείχαν την ίδια ιστορία εικόνας, σύμφωνα με το πρόγραμμα δοκιμών, αλλά αυτό έγινε για να ενισχύσει την πεποίθηση του παιδιού ότι δεν ήμουν εξοικειωμένη με τις ιστορίες. Το παιδί κλήθηκε να επιλέξει ένα φάκελο. Στη συνέχεια, το παιδί κλήθηκε να τραβήξει την εικόνα από τον φάκελο, να κοιτάξει τις φωτογραφίες και να μιλήσει για μια ιστορία χωρίς να δείξει τις εικόνες σε μένα (στο παιδί είχε ρητά ζητηθεί να μην το κάνει). Αυτό έγινε για να εξασφαλιστεί η προϋπόθεση «μη κοινής προσοχής», καθώς ήμουν μόνο ο ακροατής και το παιδί έπρεπε να αφηγηθεί μόνο του.

Οι εικόνες ερεθίσματος παρουσιάζονται με τρόπο αναδίπλωσης. Η αναδιπλούμενη παρουσίαση υποκινήθηκε εν μέρει από τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών σχετικά με τις αφηγήσεις με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά προσχολικής ηλικίας και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με προβλήματα γλώσσας. Οι εικόνες είναι πυκνές σε εικονογραφημένο περιεχόμενο και η πρόθεση ήταν να διευκολυνθεί η παραγωγή των τριών επεισοδίων σε κάθε ιστορία παρουσιάζοντας τις εικόνες δύο κάθε φορά κατά τη διάρκεια των καθηκόντων λέξης και επανάληψης. Αποφασίστηκε η παρουσίαση των φωτογραφιών σε πτυσσόμενο τρόπο, αρχικά δεικνύοντας όλη την ιστορία με όλες τις έξι εικόνες. Όταν το παιδί είναι έτοιμο να πει την ιστορία, οι εικόνες ξεδιπλώνονται σε ζεύγη δύο (εικόνες 1 και 2 ξεδιπλωμένες, εικόνες 1 έως 4 ξεδιπλωμένες, εικόνες 1 έως 6 ξεδιπλωμένες).. Για να ελέγξει τις επιδράσεις της κοινής γνώσης και της κοινής προσοχής, το παιδί επιλέγει μια ιστορία από έναν από τους τρεις φακέλους και έχει την εντολή να μην αφήσει τον εξεταστή να δει ποια ιστορία έχει επιλεγεί. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της αρχικής προβολής και της αναπαράστασης / επανάληψης της ιστορίας, οι εικόνες εκτυλίσσονται με τέτοιο τρόπο ώστε μόνο τα παιδιά να τα βλέπουν.

Εναλλακτική λειτουργία περιλαμβάνει την παρουσίαση της ιστορίας σε οθόνη υπολογιστή με είσοδο ήχου μέσω ακουστικών, χρησιμοποιώντας την ίδια διαδικασία όπως περιεγράφηκε παραπάνω για την έκδοση του χαρτιού. Στην οθόνη, το παιδί βλέπει πρώτα τρεις έγχρωμους φακέλους και καλείται να επιλέξει ένα. Το παιδί "κάνει κλικ" με την επιλογή του και στη συνέχεια βλέπει μια παρουσίαση του PowerPoint®, με το ίδιο χρονικό διάστημα για τη διάρκεια έκθεσης και τις μεταβάσεις για όλες τις γλώσσες. Το παιδί βλέπει πρώτα ολόκληρο το σύνολο των έξι εικόνων στη μέση της οθόνης. Στη συνέχεια, κάθε ζευγάρι εικόνων παρουσιάζεται ακριβώς όπως στην έκδοση του χαρτιού, με τη μόνη διαφορά ότι το παιδί σπρώχνει ένα πλήκτρο στο πληκτρολόγιο για να προχωρήσει στο επόμενο ζευγάρι εικόνων.

Μια διαφορά που μπορεί να προκύψει ερευνητικά είναι το μέγεθος της οθόνης που χρησιμοποιείται με την έκδοση του υπολογιστή. Το μέγεθος 9x9cm που χρησιμοποιείται για κάθε εικόνα στην έκδοση του χαρτιού είναι δύσκολο να διατηρηθεί και ηλεκτρονικά λόγω των ορίων μεγέθους οθόνης.

Έπειτα ώθησα το παιδί μόνο αν δεν μπορούσε να ξεκινήσει ή εάν υπήρχε μια μακρά παύση. Εξέτασα το παιδί και δεν διέκοψα ή παρενέβην με άλλο τρόπο στην αφήγηση, ακόμα και αν το παιδί είχε προβλήματα με την ονομασία των χαρακτήρων. Στη συνέχεια, του ζήτησα να λάβει ερωτήσεις παρακολούθησης για να αξιολογήσω την κατανόηση του παιδιού από την ιστορία. Στη ζήτηση από το παιδί να επαναλάβει την ιστορία, ενώ ταυτόχρονα βλέπει τις εικόνες μαζί της με τον τρόπο της «κοινής προσοχής». Μετά την επανέκδοση, το παιδί κλήθηκε επίσης από μια σειρά από ερωτήσεις κατανόησης.

Αφού ολοκληρώθηκε η λήψη του δείγματος πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων και των αφηγήσεων, σύμφωνα με τα πρωτόκολλα αξιολόγησης και βαθμολόγησης του τεστ.

## ***2.6 Ανάλυση και βαθμολόγηση των αναδιηγήσεων και των ελεύθερων αφηγήσεων***

Οι αφηγήσεις μεταγράφηκαν σε μορφή συνομιλίας και αναλύθηκαν τόσο σε μακροδομή, όσο και σε μικροδομή, σύμφωνα με το εγχειρίδιο του MAIN (Gagarina ,2016)

### ***2.6.1 Μέτρα μακροστοιχίας***

Χρησιμοποιήθηκαν τρία βασικά μέτρα μακροσκοπικής δομής: η δομή της ιστορίας, οι όροι της ψυχικής κατάστασης για την παραγωγή και οι ερωτήσεις για την κατανόηση της ιστορίας. Δομή ιστορίας. Μπορούν να δοθούν έως και 17 βαθμοί για τη δομή ιστορίας και στον τρόπο Διήγησης και Αναδιήγησης : 2 βαθμοί για την έκφραση μιας ρύθμισης και συνολικά 15 για τα τρία επεισόδια κάθε ιστορίας: σε κάθε ένα από τα τρία επεισόδια δόθηκε 1 βαθμός. Ένα γεγονός εκκίνησης (έως 3 επεισόδια \* 1 = 3 πόντοι). 3 βαθμοί για κάθε στοιχείο της ακολουθίας στόχου-απόπειρας-αποτελέσματος( μέγιστο 3 επεισόδια \* 3 = 9 μονάδες). 1 σημείο για την αντίδραση / απόκριση (μέγιστο 3 επεισόδια \* 1 = 3 μονάδες). Επιπρόσθετα, 1 βαθμός θα μπορούσε να επιτύχει προχωρημένη παράμετρο για την παραλλαγή των τριών εδαφίων (μέγιστο μήκος = 3 βαθμοί). Έτσι το σύνολο για την ιστορία ήταν 20 πόντοι (17 + 3).

### ***2.6.2 Όροι εσωτερικής-ψυχικής κατάστασης (OEK)***

Οι λέξεις που περιγράφουν τις εσωτερικές καταστάσεις των πρωταγωνιστών υπολογίστηκαν. Αυτές περιλαμβάνουν τους αντιληπτικούς και φυσιολογικούς όρους της κατάστασης (π.χ.



βλέπε, αισθάνονται, πεινασμένοι, κ.λπ.), τους συναισθηματικούς όρους της κατάστασης (π.χ. λυπημένος, ευτυχισμένος, θυμωμένος κ.λπ.), τα νοητικά ρήματα (π.χ. ρήματα (π.χ. πείτε, φωνάζετε, προειδοποιήστε, ρωτήστε, κλπ.). Για κάθε χρησιμοποιούμενο όρο το παιδί θα μπορούσε να σκοράρει 1 βαθμός. Μεταξύ 0 και 10 βαθμών ήταν το εύρος βαθμολογίας στη λειτουργία λέξης και 0-12 βαθμοί ήταν το εύρος στη λειτουργία επανάληψης.

### 2.6.3 Ερωτήσεις κατανόησης

Μπορούν να ληφθούν μέχρι 10 βαθμοί, 1 για κάθε ερώτηση. Όλες οι ερωτήσεις αφορούσαν ερωτήσεις ανάκλησης (βλέπε Gagarina 2016). Τρεις από τις ερωτήσεις αφορούσαν τους τρεις στόχους (π.χ. «Γιατί είναι η κατσίκα στο νερό;»), δύο ερωτήσεις προκάλεσαν εσωτερικούς κρατικούς όρους που συνδέονται είτε με την εκδήλωση έναρξης είτε με στοιχεία αντίδρασης (π.χ. «Πώς αισθάνεται το κατσίκι του μωρού»; ακολουθούμενη από τρεις ερωτήσεις αποσαφήνισης («Γιατί;») και μια ερώτηση που προκαλεί μια θεωρία απόκρισης του μυαλού (π.χ. 'Φανταστείτε ότι το πουλί βλέπει τις κατσίκες, πώς αισθάνεται το πουλί;') και ακολουθεί μια ερώτηση διευκρίνισης ('Γιατί αισθάνεται έτσι;'). Σε μια παλαιότερη έκδοση του MAIN, απουσίαζε η τελευταία (10η) ερώτηση που προκαλούσε τη θεωρία του νου (π.χ. "Ποιόν αγαπάει περισσότερο η μαμά κατσίκα ,την αλεπού ή το πουλί ; Γιατί;").

### 2.6.4 Αφηγηματική κατανόηση

Το τμήμα κατανόησης στο LITMUS-MAIN παρέχει πρόσθετες ευκαιρίες στο παιδί να καταδείξει την κατανόηση της μακροδομής. Τα παιδιά με περιορισμένη επάρκεια σε μία γλώσσα μπορεί να βαθμολογούν χαμηλά τα μέτρα παραγωγής, αλλά όταν εξετάζονται με εστιασμένες ερωτήσεις, μπορεί να καταδείξουν την κατανόηση των στοιχείων μακροδομής. Για κάθε ιστορία ρωτάτε δέκα ερωτήσεις. Τρεις ερωτήσεις προκαλούν δηλώσεις στόχου, π.χ. Γιατί το μητρικό πουλί πετάει μακριά; Άλλες έξι ερωτήσεις προκαλούν εσωτερικούς όρους κατάστασης που συνδέονται είτε με το γεγονός εκκίνησης είτε με αντιδράσεις, π.χ. Πώς αισθάνεται η αλεπού; Εάν το παιδί δεν παρέχει εξήγηση ή αιτιολογία για την απάντησή του, ζητείται μια πρόσθετη ερώτηση, π.χ. Γιατί νομίζεις ότι η αλεπού αισθάνεται ...; Αυτές οι ερωτήσεις αξιολογούν το συμπέρασμα, δηλαδή την ικανότητα του παιδιού να ερμηνεύει τις φυσικές και συναισθηματικές σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος και να αναγνωρίζει τους στόχους των χαρακτήρων, τους λόγους αυτών των στόχων και των αντιδράσεων μετά από τις προσπάθειες επίτευξης των στόχων. Τέλος, ο στόχος της τελευταίας ερώτησης είναι να δούμε αν το παιδί μπορεί να συνάγει νόημα σχετικά με την ιστορία στο σύνολό της, π.χ. Ποιος κάνει την μητέρα κατσίκι σαν την καλύτερη, την αλεπού ή το πουλί; Γιατί; (Garina, 2016)

### 2.6.5 Μέτρα μικροδομής

Η ανάλυση της μικροδομής περιλάμβανε βασικά λεξικά μέτρα (TCA), και δύο βασικά συντακτικά μέτρα (ο αριθμός των μονάδων επικοινωνίας, CU, που κατανοούνται ως ευρήματα και τα επιχειρήματά τους και τροποποιητές, Μέσος όρος διάρκειας, MLU).

## **2.7 Αντισταθμιστικές διαδικασίες για ερευνητικούς σκοπούς**

Για την εφαρμογή του τεστ σε δίγλωσσο και πολύγλωσσο πληθυσμό πρέπει να αντισταθμιστεί αναφορικά με τη γλώσσα και την ιστορία. Εφόσον το δικό μου δείγμα πληθυσμού εμπεριείχε μικρό αριθμό δίγλωσσων και εφόσον για την εφαρμογή του απαιτείται μεταφραστής, επιλέχθηκε η διαδικασία τυχαίας ανακατανομής 1,2,5 και 6 (Γάτα/ Σκύλος αναδιήγηση και Μωρά-πουλάκια/κατσικάκια- διήγηση).

## **2.8 Στατιστική ανάλυση**

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics. Οι ποσοτικές μεταβλητές αναλύθηκαν περιγραφικά. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στους ελέγχους στατιστικής υπόθεσης είναι οι εξής : 1.Friedman Test. Χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τριών ή περισσότερων εξαρτημένων δειγμάτων (related-samples). 2. Wilcoxon Signed-Rank Test. Χρησιμοποιήθηκε για να ελέγξει αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ δύο εξαρτημένων δειγμάτων (paired samples). Οι παραπάνω στατιστικοί έλεγχοι είναι μη παραμετρικοί (non-parametric) και δεν απαιτούν το δείγμα μας να ακολουθεί την κανονικότητα. Για τον εντοπισμό τυχόν στατιστικά σημαντικών διαφορών, το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε σε  $\alpha=5\%$ .

## 3 Αποτελέσματα

### 3.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίων

Το δείγμα της παρούσας πτυχιακής εργασίας αποτέλεσαν 60 παιδιά, χωρισμένα ισάριθμα σε 30 αγόρια και 30 κορίτσια. Από τα 60 παιδιά που συμμετείχαν στη μελέτη, περίπου το 90% διαγνώστηκαν με ΓΔ (n = 55), ενώ το άλλο 10% είχε μια τυπική ανάπτυξη (n = 5). Περίπου τα 4/5 των παιδιών(n=48) μεγάλωσαν σε μονόγλωσσο ελληνικό περιβάλλον, ενώ το υπόλοιπο 1/5 σε δίγλωσσο(n=12)

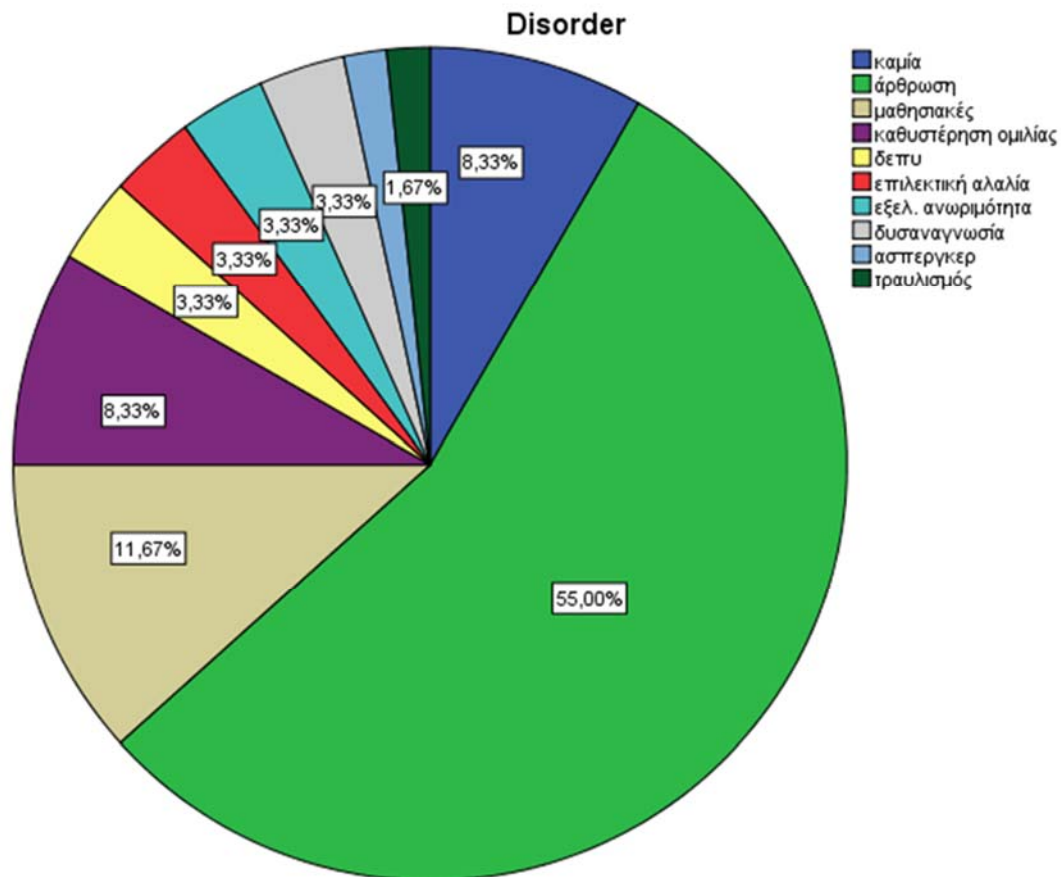
Πίνακας 2 Δίγλωσσοι). Κάποια παιδιά με ΓΔ είχαν προβλήματα ακοής, διανοητική αναπηρία και σοβαρές αρθρωτικές δυσκολίες

Πίνακας 1 Διαταραχές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καμία	5	8,1	8,3	8,3
	άρθρωση	33	53,2	55,0	63,3
	μαθησιακές	7	11,3	11,7	75,0
	καθυστέρηση ομιλίας	5	8,1	8,3	83,3
	δεπυ	2	3,2	3,3	86,7
	επιλεκτική αλαλία	2	3,2	3,3	90,0
	εξελ. ανωριμότητα	2	3,2	3,3	93,3
	δυσαναγνωσία	2	3,2	3,3	96,7
	ασπεργκερ	1	1,6	1,7	98,3
	τραυλισμός	1	1,6	1,7	100,0
	Total	60	96,8	100,0	
Missing System		2	3,2		
Total		62	100,0	Total	62

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα πάνω από το 50% των παιδιών που συμμετείχαν αντιμετώπιζε δυσκολίες στην άρθρωση και την φωνολογία. Το δεύτερο μεγαλύτερο σε

ποσοστό ήταν οι μαθησιακές δυσκολίες, όπου σε αρκετές περιπτώσεις συνυπήρχαν με φωνολογικές διαταραχές. Ακολουθούν η καθυστέρηση ομιλίας που επίσης συνυπήρχε με φωνολογικά ή/ και με άλλες διαταραχές. Σε ισάριθμη θέση η διάσπαση προσοχής, η επιλεκτική αλαλία, η εξελικτική ανωριμότητα. Τέλος, ο τραυλισμός και το σύνδρομο άσπεργκερ (διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή- διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού).

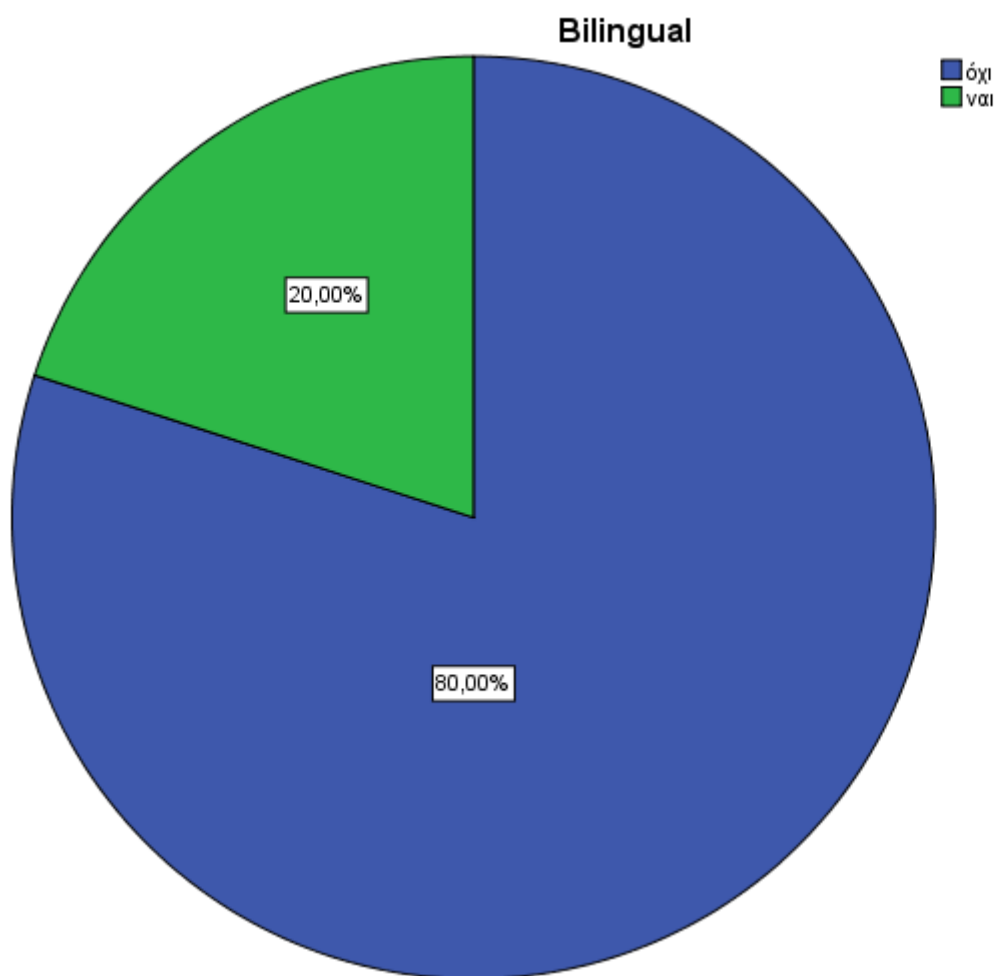


**Διάγραμμα 1 Διαταραχές**

Τα συγκεκριμένα ευρήματα δεν συμπεριλήφθηκαν στην συγκριτική ανάλυση, διότι το δείγμα πληθυσμού ήταν περιορισμένο και ο αριθμός των παιδιών που διαγνώσθηκε με διαφορετική διαταραχή εξίσου περιορισμένος.

**Πίνακας 2 Δίγλωσσοι**

Δίγλωσσο	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	48	77,4	80,0	80,0
Valid	όχι	19,4	20,0	100,0
	ναι	96,8	100,0	
	Total	3,2		
Missing	System	100,0		
Total				

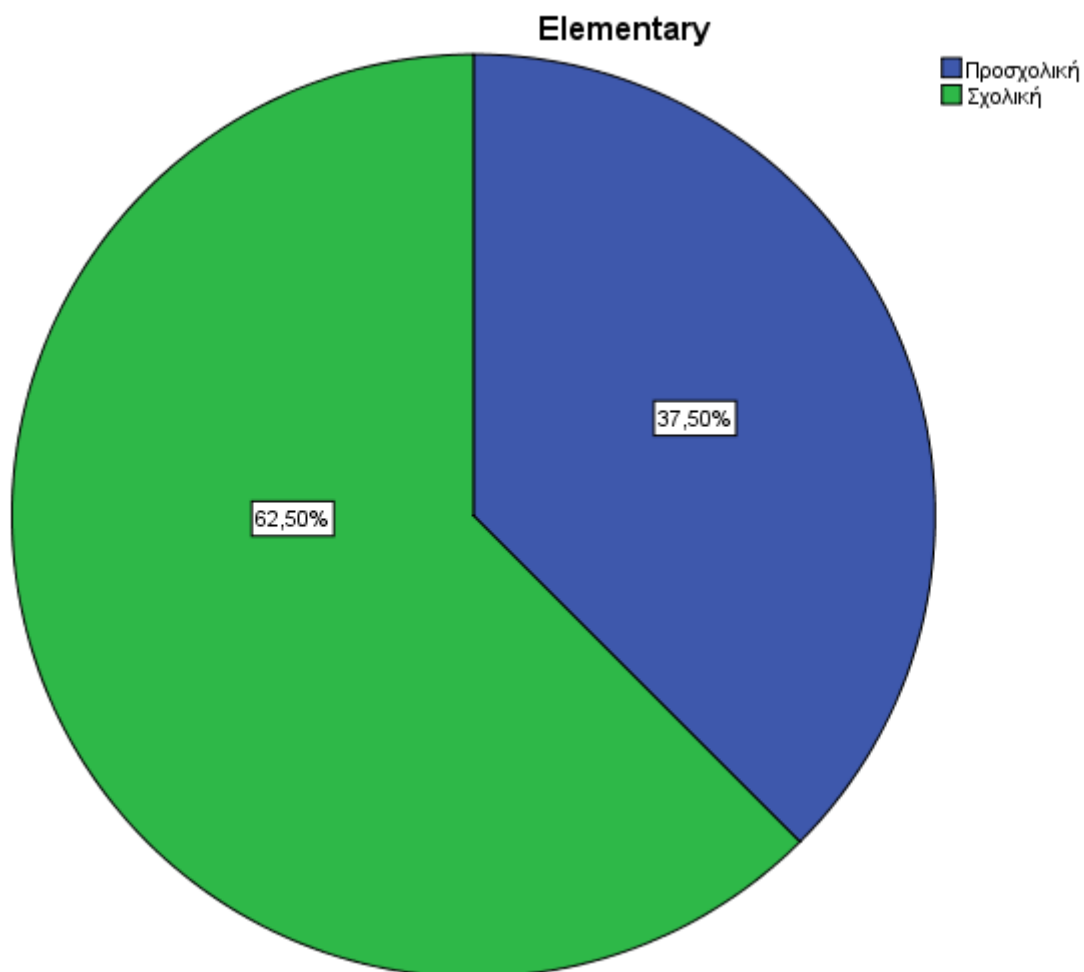


**Διάγραμμα 2 Δίγλωσσοι**

Επίσης η διγλωσσία ήταν εμφανής αλλά στο ποσοστό του 20%. Λόγω του μικρού ποσοστού, η μελέτη επικεντρώθηκε στις ικανότητες αφήγησης και κυρίως των μονόγλωσσων παιδιών, παρότι το ΔΕΑΑ έχει σχεδιαστεί και εφαρμοστεί και για πληθυσμό δίγλωσσων.

**Πίνακας 3 Σχολείο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Προσχολική	21	33,9	37,5	37,5
	Σχολική	35	56,5	62,5	100,0
	Total	56	90,3	100,0	
Missing	System	6	9,7		
Total		62	100,0		

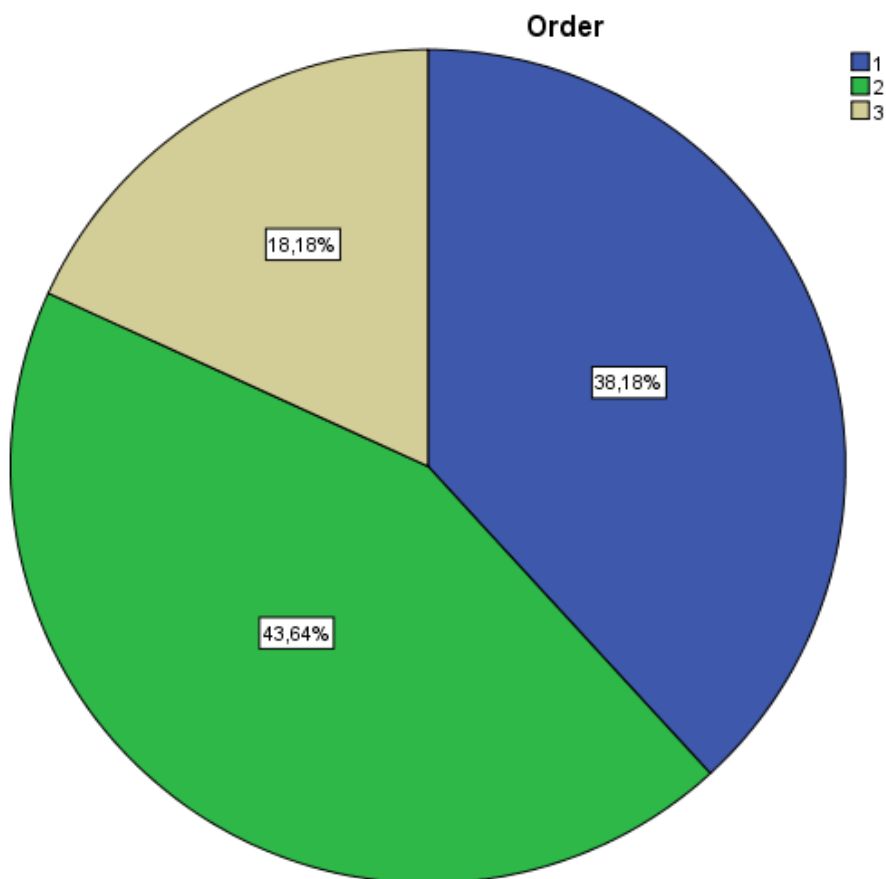


**Διάγραμμα 3 Σχολείο**

Το 62,50% των παιδιών διένυαν την σχολική τους ηλικία, σε αντίθεση με το 37,50% που ήταν παιδιά μικρών και μεγάλων νηπίων.

**Πίνακας 4 Σειρά γέννησης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	21	33,9	38,2	38,2
	2	24	38,7	43,6	81,8
	Total	10	16,1	18,2	100,0
Missing	System	55	88,7	100,0	
Total		62	100,0		

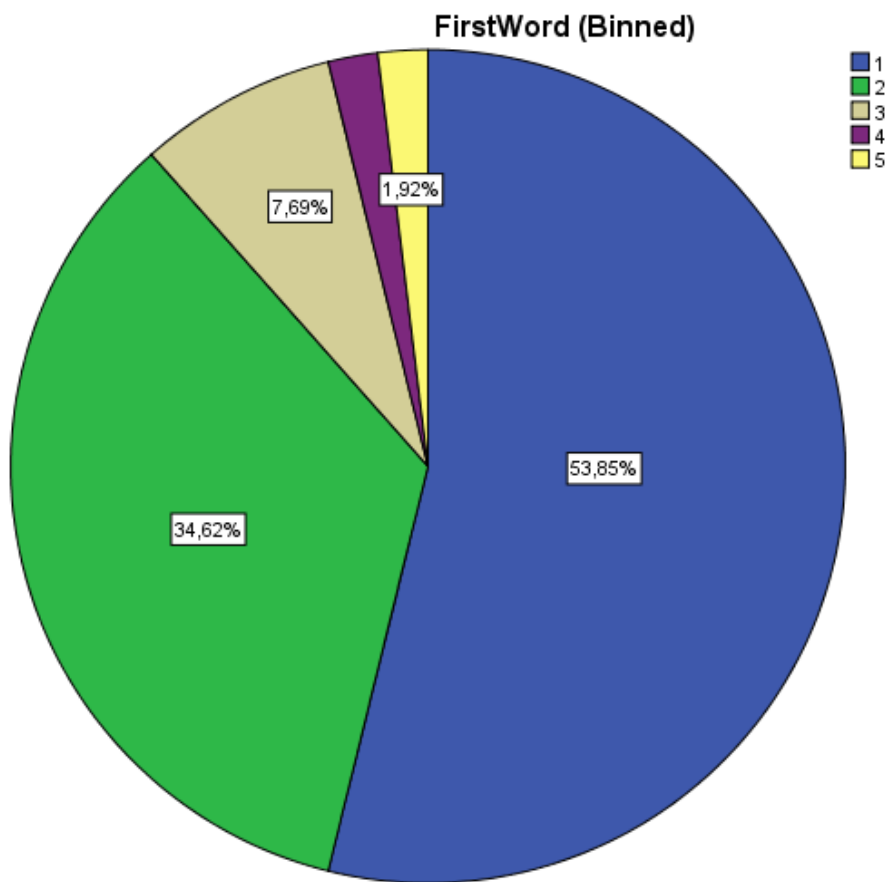


**Διάγραμμα 4 Σειρά γέννησης**

Στη σειρά γέννησης υπερείχαν τα δευτερότοκα, ακολουθούσαν τα πρωτότοκα.

**Πίνακας 5 Παραγωγή πρώτης λέξης**

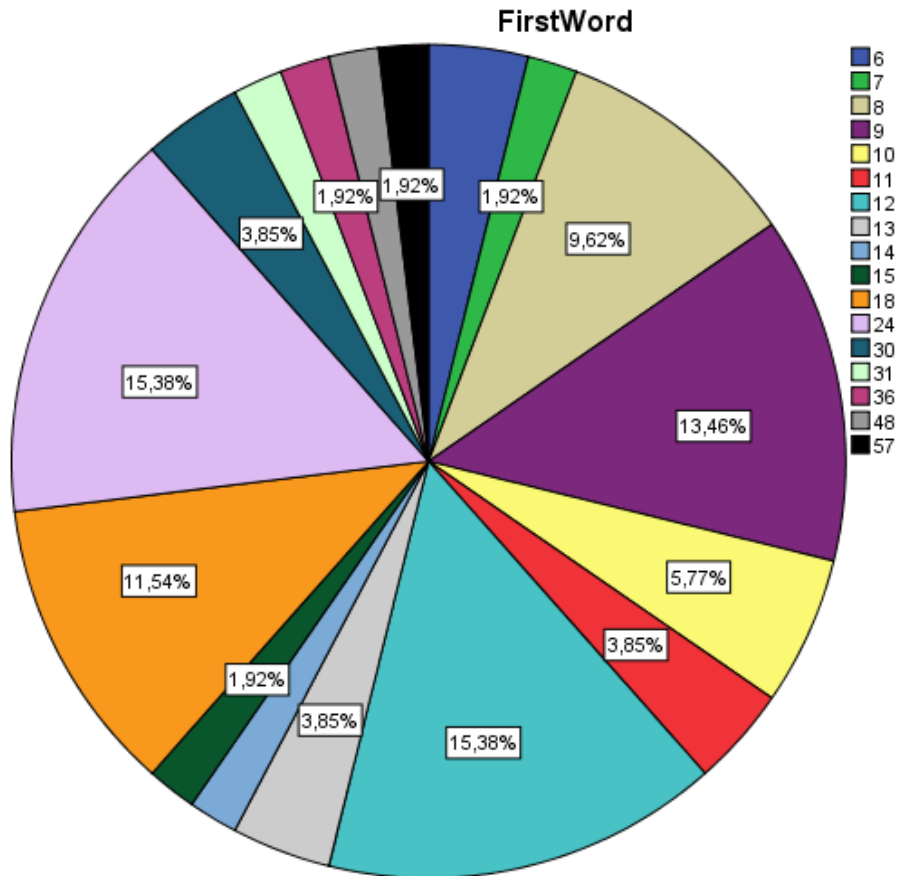
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1	45,2	53,8	53,8	53,8
Valid	2	29,0	34,6	88,5	88,5
	3	6,5	7,7	96,2	96,2
	4	1,6	1,9	98,1	98,1
Missing	5	1,6	1,9	100,0	100,0
Total	Total	83,9	100,0		
	System	16,1			
	62	100,0			



**Διάγραμμα 5 Παραγωγή λέξης (σε χρόνια)**

Λίγο λιγότερο του 50% των παιδιών παρουσίασαν καθυστέρηση εξέλιξης λόγου, λέγοντας τις πρώτες τους λέξεις μετά τα 2 έτη.





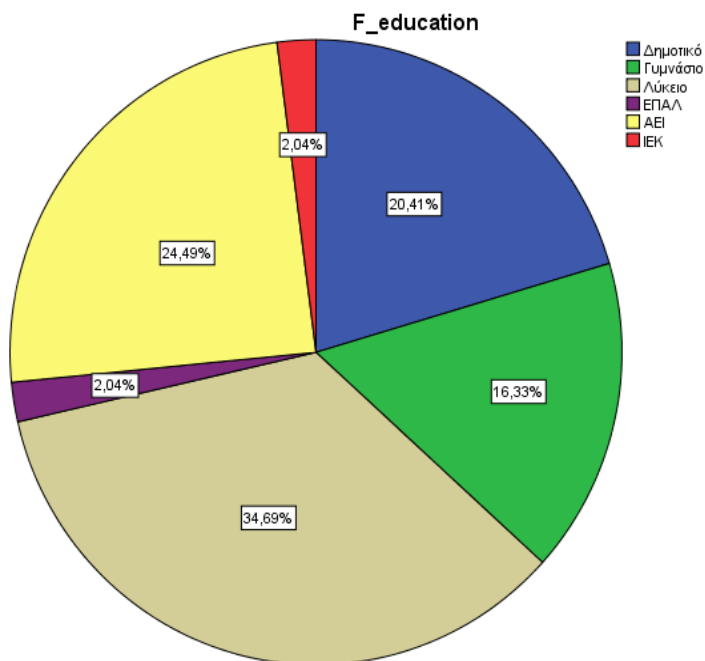
**Διάγραμμα 6 Παραγωγή πρώτης λέξης (σε μήνες)**

**Πίνακας 6** Εκπαίδευση μητέρας

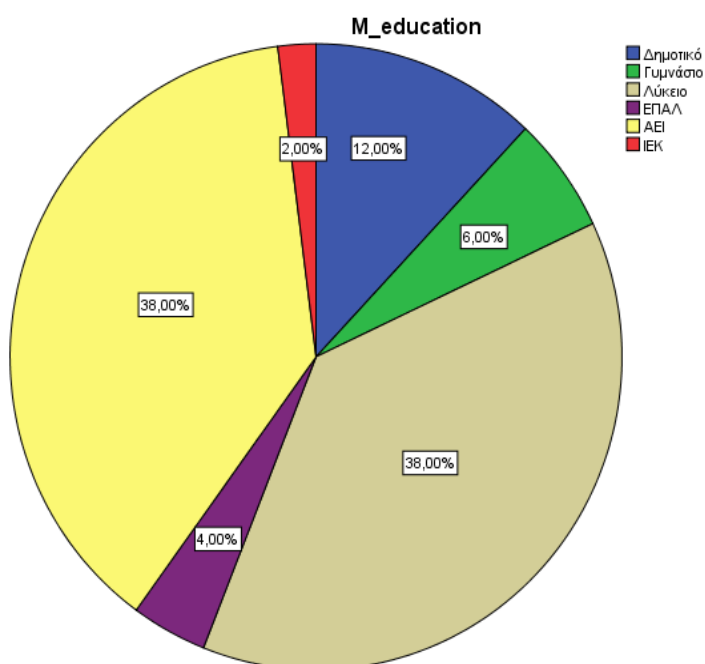
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημοτικό	6	9,7	12,0	12,0
	Γυμνάσιο	3	4,8	6,0	18,0
	Λύκειο	19	30,6	38,0	56,0
	ΕΠΑΛ	2	3,2	4,0	60,0
	ΑΕΙ	19	30,6	38,0	98,0
	ΙΕΚ	1	1,6	2,0	100,0
	Total	50	80,6	100,0	
Missing	System	12	19,4		
Total		62	100,0		

**Πίνακας 7** Εκπαίδευση πατέρα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημοτικό	10	16,1	20,4	20,4
	Γυμνάσιο	8	12,9	16,3	36,7
	Λύκειο	17	27,4	34,7	71,4
	ΕΠΑΛ	1	1,6	2,0	73,5
	ΑΕΙ	12	19,4	24,5	98,0
	ΙΕΚ	1	1,6	2,0	100,0
	Total	49	79,0	100,0	
Missing	System	13	21,0		
Total		62	100,0		



**Διάγραμμα 7 Εκπαίδευση πατέρα**

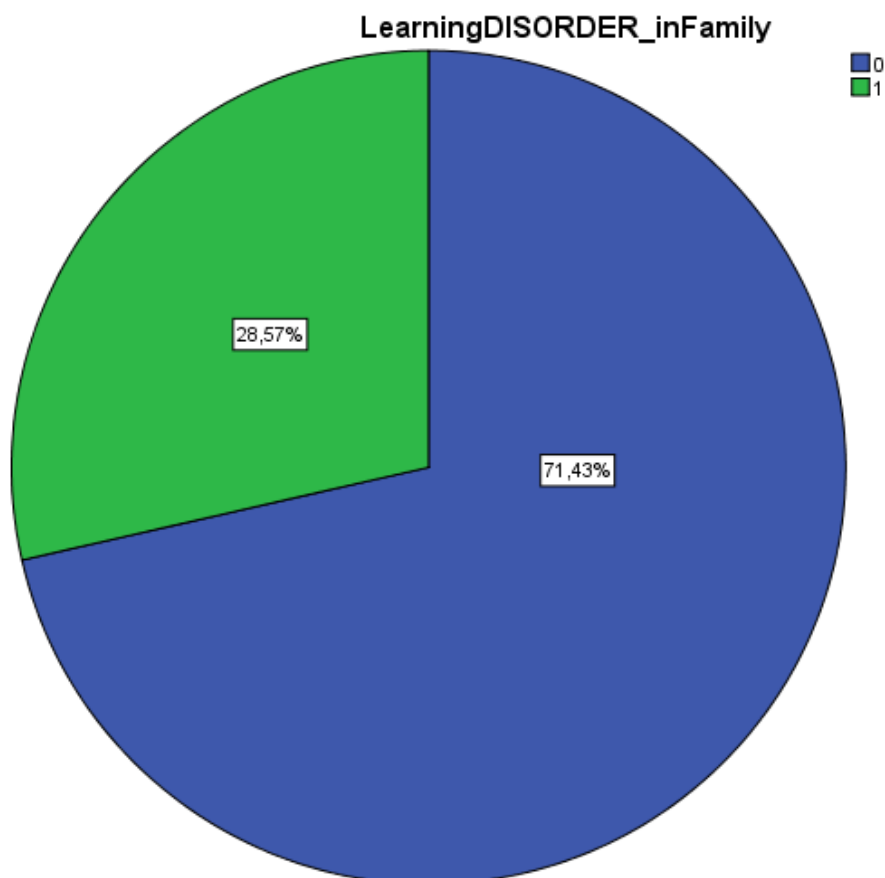


**Διάγραμμα 8 Εκπαίδευση μητέρας**

Όσον αφορά το οικογενειακό υπόβαθρο των παιδιών, καθορίστηκε με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο και την εργασία των γονέων όπως αναφέρεται και στο Στελλάκης και Γαλάνης (2017) «υπάρχουν μεγάλες διαφορές στις αφηγηματικές δεξιότητες ανάλογα με το υπόβαθρο των παιδιών, που απεικονίζουν τις διαφορές στις γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται και εκτιμώνται από τους εκπαιδευτές των σχολείων».

**Πίνακας 8 Μαθησιακές δυσκολίες στην οικογένεια**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	40	64,5	71,4	71,4
	1	16	25,8	28,6	100,0
	Total	56	90,3	100,0	
Missing	System	6	9,7		
Total		62	100,0		



**Διάγραμμα 9 Μαθησιακές δυσκολίες στην οικογένεια**

Σημαντικό όπως βλέπουμε είναι το ποσοστό των μαθησιακών δυσκολιών των γονέων και των συγγενών, κάτι που επιβεβαιώνει για άλλη μια φορά την ύπαρξη κληρονομικότητας.

## 3.2 Αποτελέσματα βαθμολογιών της δοκιμασίας

### 3.2.1 Συγκριτική ανάλυση βαθμολογιών ως προς τη διγλωσσία

Η επίδοση των δίγλωσσων παιδιών στο εργαλείο αξιολόγησης στην αναδιήγηση/ διήγηση με πρότυπο δείγμα (αναδιατύπωση) στο Γ μέρος (όροι εσωτερικής κατάστασης) και στο Δ (κατανόηση) έδειξε σημαντική στατιστική διαφορά συγκριτικά με τους μονόγλωσσους. Στην διαδικασία της διήγησης (αφήγηση) σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην αξιολόγηση του Α (δομή ιστορίας (Πίνακας 9 Σύγκριση βαθμολογιών ως προς τη διγλωσσία). Ο στατιστικός έλεγχος SPSS έδειξε ότι η συγκεκριμένη μεγάλη διαφορά στην επίδοση μεταξύ των δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική με  $p\text{-value } 0,003 < 0,05$ .

Πίνακας 9 Σύγκριση βαθμολογιών ως προς τη διγλωσσία

Test Statistics <sup>a,b</sup>								
	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Α	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Β	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Γ	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Δ	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Α	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Β	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Γ	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Δ
Chi-Square	3,114	2,945	5,058	5,314	4,522	2,734	1,328	2,033
df	1	1	1	1	1	1	1	1
Asym p. Sig.	,078	,086	,025	,021	,033	,098	,249	,154

### 3.2.2 Συγκριτική ανάλυση βαθμολογιών ως προς το φύλο

Η διαφορά στην επίδοση των αγοριών και των κοριτσιών στο Α (δομή ιστορίας στην αναδιήγηση ήταν 0,034 με μέγιστη τιμή τις 4,500 και στο Γ (Όροι εσωτερικής κατάστασης 0,010 με μέγιστη τις 6,557. Ο στατιστικός έλεγχος SPSS έδειξε ότι η διαφορά της επίδοσης μεταξύ των δύο φύλων είναι στατιστικά σημαντική με p-value  $0,0001 < 0,05$ . Δηλαδή, τα ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων, βέβαια σε συγκεκριμένα σημεία του τεστ, όπως στην δομή της ιστορίας και στη χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης. Οι υπόλοιπες αποκλίσεις είναι αμελητέες.

Πίνακας 10 Σύγκριση βαθμολογιών ως προς το φύλο

Test Statistics <sup>a,b</sup>								
	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Α	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Β	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Γ	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Δ	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Α	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Β	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Γ	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Δ
Chi-Square	4,500	3,109	6,557	,028	,584	1,038	1,715	2,063
df	1	1	1	1	1	1	1	1
Asymp. Sig.	,034	,078	,010	,866	,445	,308	,190	,151

### 3.2.3 Σύγκριση βαθμολογιών ως προς σχολική/προσχολική ηλικία

Σε σύγκριση με τη σχολική και την προσχολική ηλικία δεν εντοπίζονται σημαντικές ποσοτικές διαφορές. Επομένως δεν επηρεάζει τα αποτελέσματα του τεστ στην αναδιήγηση και διήγηση (Α. Δομή, Β. Δομική πολυπλοκότητα, Γ. Όροι εσωτερικής κατάστασης, Δ. Κατανόηση) των ιστοριών ζ. (Πίνακας 11 Σύγκριση βαθμολογιών ως προς τη σχολική/ προσχολική ηλικία). Το ίδιο και σε σύγκριση με τον αριθμό των αδερφών. (Πίνακας 12 Σύγκριση βαθμολογιών ως προς τη σειρά γέννησης)

Πίνακας 11 Σύγκριση βαθμολογιών ως προς τη σχολική/ προσχολική ηλικία

Test Statistics <sup>a,b</sup>								
	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Α	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Β	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Γ	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Δ	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Α	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Β	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Γ	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Δ
Chi-Square	,069	,122	,012	,001	2,292	,566	,010	,893
df	1	1	1	1	1	1	1	1
Asymp. Sig.	<b>,792</b>	<b>,727</b>	<b>,912</b>	<b>,979</b>	<b>,130</b>	<b>,452</b>	<b>,919</b>	<b>,345</b>

### 3.2.4 Σύγκριση βαθμολογιών ως προς αδέρφια

Πίνακας 12 Σύγκριση βαθμολογιών ως προς τη σειρά γέννησης

Test Statistics <sup>a,b</sup>								
	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Α	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Β	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Γ	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Δ	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Α	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Β	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Γ	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Δ
Chi-Square	1,465	1,290	1,354	,517	,355	,097	2,751	,297
df	3	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	<b>,690</b>	<b>,732</b>	<b>,716</b>	<b>,915</b>	<b>,949</b>	<b>,992</b>	<b>,432</b>	<b>,961</b>

### 3.2.5 Σύγκριση βαθμολογιών ως προς την ηλικία παραγωγής της πρώτης λέξης

Πίνακας 13 Σύγκριση βαθμολογιών ως προς τη παραγωγή πρώτης λέξης: Παρατηρήθηκε ότι στο Δ μέρος (κατανόηση) της αφήγησης υπήρξε διαφορά στην επίδοση των παιδιών που σχετίζεται με την ημερομηνία που είπαν την πρώτη τους λέξη. Ο στατιστικός έλεγχος SPSS έδειξε ότι η διαφορά της επίδοσης αυτής μεταξύ των δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική με  $p\text{-value } 0,011 < 0,05$ .

Πίνακας 13 Σύγκριση βαθμολογιών ως προς τη παραγωγή πρώτης λέξης

Test Statistics <sup>a,b</sup>								
	ΑΝΑΔ ΙΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Α	ΑΝΑΔ ΙΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Β	ΑΝΑΔ ΙΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Γ	ΑΝΑΔ ΙΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Δ	ΑΦΗ ΓΗΣΗ _Α	ΑΦΗ ΓΗΣΗ _Β	ΑΦΗ ΓΗΣΗ _Γ	ΑΦΗ ΓΗΣΗ _Δ
Chi-Square	2,307	2,771	,473	4,907	8,454	7,896	3,434	9,593
df	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,680	,597	,976	,297	,076	,095	,488	,048



## 4 Σοζήτηση

Η παρούσα εργασία επιβεβαιώνει τη σπουδαιότητα της αφήγησης τόσο σε διαγνωστικό, όσο και σε θεραπευτικό επίπεδο. Η σωστή αξιολόγηση της αφήγησης απαιτεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης της προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Γι' αυτό το λόγο υπήρξε ενδιαφέρον διερευνηθούν οι ικανότητες παραγωγής και κατανόησης μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με γλωσσικές διαταραχές στην διήγηση και αναδιήγηση με τη χρήση του ΔΕΑΑ/MAIN τεστ. Μετά την εφαρμογή του τεστ σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας σημειώθηκαν οι πιο κάτω παρατηρήσεις: Οι περισσότερες δυσκολίες σημειώθηκαν στην κατηγορία της αναδιήγησης και συγκεκριμένα στις υποκατηγορίες: όροι εσωτερικής κατάστασης, κατανόηση και δομή. Δυσκολίες παρατηρήθηκαν και στην κατηγορία της αφήγησης, ειδικότερα στην δομή και στην κατανόηση, όσον αφορά τις αφηγήσεις των δίγλωσσων, διαπιστώθηκε ότι υστερούν στην διαδικασία της αναδιήγησης, αλλά και της αφήγησης συγκριτικά με τους μονόγλωσσους. Παράλληλα αποδείχθηκε από την διαδικασία ότι το 20% των συμμετεχόντων ήταν δίγλωσσοι. Από την πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε και από τις απαντήσεις που δόθηκαν, τα αγόρια αντιμετώπιζαν μεγαλύτερες δυσκολίες στην διαδικασία της αναδιήγησης (30 αγόρια- 30 κορίτσια) Και οι δυο συγκρινόμενες ομάδες είχαν ως κοινό έλλειμμα τους όρους εσωτερικής κατάστασης. Αυτό δείχνει την έλλειψη λεξικής ποικιλομορφίας. Παραδόξως το λεξιλόγιο των παιδιών μπορεί να αυξηθεί και να εμπλουτιστεί μέσω της αφήγησης ιστοριών.

Προηγούμενες μελέτες έχουν συνήθως χρησιμοποιήσει τυποποιημένα ερωτηματολόγια που αξιολογούν την αφηγηματική ικανότητα των παιδιών και έχουν απασχολήσει κατά κύριο λόγο τα μέτρα γλωσσικής επίδοσης, όπως το μέγεθος του λεξιλογίου. Η καινοτομία του ΔΕΑΑ στην παρούσα μελέτη έγκειται στη χρήση της αυθόρμητης ομιλίας και της συμπερίληψης του παιδιού, αν και κατά την διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, αρκετοί γονείς δεν ήταν σε θέση να θυμούνται την ακριβή ημερομηνία παραγωγής της πρώτης λέξης του παιδιού, το 53,85 % είπε την πρώτη λέξη όταν διένυε τον πρώτο χρόνο, ενώ τον δεύτερο χρόνο ακολουθούσε το ποσοστό του 34,6 % Παρόλο που οι μετρήσεις και τα αποτελέσματα χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία, λόγω του μικρού δείγματος ατόμων (60 άτομα) δε μπορεί να γίνει με ακρίβεια η αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας.

Από την στατιστική ανάλυση δεν προέκυψε σημαντική σχέση ανάμεσα στις διάφορες γλωσσικές διαταραχές: καθυστέρηση ομιλίας, φωνολογικές/ αρθρωτικές διαταραχές, σύνδρομο άσπεργκερ, τραυλισμός εξελικτική ανωριμότητα, μαθησιακές δυσκολίες, διάσπαση προσοχής, επιλεκτική αλαλία και δυσαναγνωσία, αλλά θα πρέπει να σημειωθεί ότι το δείγμα ήταν μικρό. Ακόμη, δεν προέκυψε σημαντική στατιστική διαφορά στις ηλικίες σχολική και προσχολική, ούτε στην σειρά γέννησης (αδέρφια). Σε συμφωνία με τα ευρήματα της διπλωματικής αυτής εργασίας, έρχονται προηγούμενες μελέτες που ανέφεραν δίγλωσσα που υστερούν από τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους σε μέτρα που βασίζονται σε MLU (π.χ., Hoff et al., 2012; Blom 2010). Για παράδειγμα, οι Hoff et al. (2012) ανέφεραν ότι εντός του δίγλωσσου αναπτυσσόμενου δείγματος, όλα τα μέτρα της το λεξιλόγιο και η γραμματική σχετίζονται με τη σχετική ποσότητα εισόδου σε αυτό. Εκτός από το ποσό εισροών, έχει

αποδειχθεί η κοινωνικοοικονομική κατάσταση να είναι ένας άλλος σημαντικός εξωτερικός παράγοντας για να επηρεάσει τη γλωσσική ανάπτυξη μέσα δίγλωσσα παιδιά (Calvo & Bialystock 2014). Σε άλλη μελέτη που αφορά την ανάπτυξη λεξιλογίου, διαπιστώθηκε ότι τα μονόγλωσσα παιδιά ήταν πιο προχωρημένα από τα δίγλωσσα παιδιά (Wiechmann, Kerz, & Steinfeld, 2016). Τα δίγλωσσα παιδιά συνήθως λαμβάνουν χαμηλότερες βαθμολογίες απ'ό, τι μονόγλωσσικά σε μέτρα και των δύο δεκτών (Bialystock, & Yang 2010; Calvo & Bialystock 2014) και παραγωγικό λεξιλόγιο.

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας κρίνεται απαραίτητη, διότι βοηθά στην πρόληψη γλωσσικών διαταραχών, όπως και στη θεραπεία αυτών. Βέβαια η ικανότητα αφήγησης ιστοριών είναι καλό να αναπτύσσεται και σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, γιατί μέσω αυτής αναπτύσσεται η δομή του λόγου και το λεξιλόγιο τους. Οφείλουμε λοιπόν να φροντίζουμε ώστε τα παιδιά να ακούνε και να διαβάζουν ιστορίες.

#### **4.1 Περιορισμοί**

Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, ένας σημαντικός περιορισμός της πιλοτικής έρευνας που διεξήχθη ήταν το μικρό δείγμα των παιδιών που συμμετείχε. Πέρα από την ηχογράφιση των παιδιών, η πιλοτική έρευνα στηρίζεται ως επί τον πλείστον σε ερωτηματολόγια. Είναι αλήθεια ότι στα ερωτηματολόγια ελλοχεύει ο κίνδυνος της απόκρυψης των πραγματικών στοιχείων είτε συνειδητά είτε μη από τους συμμετέχοντες. Ένας ακόμη περιορισμός, που σχετίζεται με την αξιολόγηση των δίγλωσσων, είναι η έλλειψη μεταφραστή. Ο μεταφραστής χρειάζεται για να πραγματοποιηθεί η διαδικασία της αξιολόγησης στην δεύτερη γλώσσα (διήγηση/ αναδιήγηση). Πέραν από τη δυσκολία εύρεσης μεταφραστή για τις διάφορες γλώσσες που υπήρχαν, κάτι τέτοιο θα απαιτούσε το διπλάσιο τουλάχιστον χρόνο, διότι η διαδικασία πρέπει να επαναληφθεί μετά από το πέρας μερικών ημερών στην δεύτερη γλώσσα.

#### **4.2 Μελλοντικές προτάσεις**

Σε ένα δεύτερο επίπεδο θα ήταν σημαντικό, να αναλυθούν επακριβώς οι όροι εσωτερικής κατάστασης που παρήγαγε το κάθε παιδί. Έτσι, θα δοθεί η δυνατότητα πιο λεπτομερούς περιγραφής και κατηγοριοποίησης στα διάφορα μέρη του λόγου που χρησιμοποιούνται κατά την αφήγηση ιστοριών. Επίσης, καλό θα ήταν να εφαρμοστεί η αξιολόγηση σε περισσότερο δίγλωσσο πληθυσμό με την παρουσία μεταφραστή, ώστε να γίνει μια έγκυρη και αξιόπιστη σύγκριση ανάμεσα με μονόγλωσσους και δίγλωσσους. Τέλος, σε μελλοντική έρευνα θα ήταν καλό να μελετηθεί και ένα μεγαλύτερο δείγμα παιδιών με μια συγκεκριμένη διαταραχή και να συγκριθεί με μια ομάδα με άλλη διαταραχή ή με μια τυπικώς αναπτυγμένη, ώστε να βρεθούν διαφορές στην παραγωγή της αφήγησης.

## 5 Συμπεράσματα

Η έγκαιρη και έγκυρη αξιολόγηση εξακολουθεί να αποτελεί ζητούμενο στις μέρες μας. Η δημιουργία αξιόπιστων και σταθμισμένων διαγνωστικών εργαλείων γίνεται επιτακτική ανάγκη, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό ανθρώπων που αντιμετωπίζουν προβλήματα λόγου, υποδιαγιγνώσκονται. Επιπλέον, είναι σημαντικό η διάγνωση να επιτυγχάνει να δίνει απαντήσεις όχι μόνο ως προς την ύπαρξη ή μη μιας διαταραχής αλλά να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός λεπτομερούς προφίλ δυνατοτήτων και αδυναμιών, προκειμένου να μπορεί να δομηθεί ένα, όσο το δυνατόν, πιο αποτελεσματικό και εστιασμένο πρωτόκολλο παρέμβασης. Μέσο για την διάγνωση και για τη διαμόρφωση προφίλ δυνατοτήτων και αδυναμιών μπορεί να αποτελέσει η αφήγηση.

Σε αυτή την εργασία διερευνήθηκαν οι αφηγηματικές ικανότητες μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το διαγλωσσικό εργαλείο αξιολόγησης αφηγήσεων ΔΕΑΑ/ MAIN (Gagarina et al, 2012, που στοχεύει στην αξιολόγηση της κατανόησης και παραγωγής αφηγήσεων. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους εκμαίευσης αφήγησης: διήγηση με πρότυπο δείγμα, αναδιήγηση και διήγηση. Επιλέχθηκε η αναδιήγηση και διήγηση με πρότυπο δείγμα. Επίσης το ΔΕΑΑ δίνει την δυνατότητα αξιολόγησης διαφόρων γλωσσών. Παρότι υπήρχαν δίγλωσσα παιδιά για αξιολόγηση, δεν επιλέχθηκε αυτός ο τρόπος, διότι για να χορηγηθεί σε δεύτερη γλώσσα πρέπει να μεσολαβήσει διάστημα μερικών ημερών και πρέπει να χορηγηθεί από διαφορετικό πρόσωπο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ του μέσου όρου απαντήσεων, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, για την διαδικασία αναδιήγησης στους τομείς των όρων εσωτερικής κατάστασης και στην δομή. Στατιστική διαφορά υπήρχε και μεταξύ των δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών στις δοκιμασίες της αναδιήγησης και πάλι στους τομείς των όρων εσωτερικής κατάστασης αλλά και στην κατανόηση. Επιπλέον στη συγκεκριμένη ομάδα σημαντική στατιστική διαφορά στην δοκιμασία της αφήγησης, στον τομέα της δομής. Στον ίδιο τομέα είχαν σημαντική διαφορά οι ομάδες με διαφορετική έναρξη πρώτης λέξης. Τέλος τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στις ομάδες μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών διαταραχών, της σχολικής και προσχολικής ηλικίας αλλά και των αριθμό των αδερφών δεν υπήρχαν σημαντικές στατιστικές διαφορές.

## ***ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ***

- Δαμανάκης Μ., Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση, 2005, Gutenberg
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πάτρα: Tyrocenter
- Γρίβα, Ε. Α.& Στάμου Α. Γ.(2014). Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον (Οπτικές εκπαιδευτικών , μαθητών και μεταναστών γονέων) Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη
- Ματσαγγούρας Η.Γ., (2007). Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μήτσης, Μ. (2004). Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης, Αθήνα: Gutenberg
- Μυλωνά, Α. (2010). Διαταραχές λόγου σε δίγλωσσο διαπολιτισμικό πλαίσιο , όπως παρουσιάζονται σε μαθητές δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα και στη Γερμανία, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Berman, R., & Slobin, D. (Επιμ.). (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Nikolaidi, E. (1997). Language development in Preschool Bilingual Children, *Journal of speech language pathology and audiology*, 21(4): 258-270
- Bazzanella, C., & Calleri, D. (1991). Tense coherence and grounding in children's narrative. *Text*, 11, σσ. 175-187
- Blom, E. (2010). Effects of input on the early grammatical development of bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 14, 422-446.
- Blom, E., Paradis, J., & Sorenson Duncan, T. (2012). Effects of input properties, vocabulary size, and L1 on the development of third person singular –s in child L2 English. *Language Learning*, 62, 965-994. doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00715.x
- Squires, K., Lugo-Neris, M., Peña, E., Bedore, L., Bohman, T., & Gillam, R. (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1), σσ. 60-74. doi:10.1111/1460-6984.12044

- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Senior, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39, 1-27.
- Hoff, E., Rumiche, R., Burrige, A., Ribot, K., M., & Welsh, S. (2014). Expressive vocabulary development in children from bilingual and monolingual homes: A longitudinal study from two to four years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 433-444. doi:10.1016/j.ecresq.2014.04.012
- Berman, R. (1988). On the ability to relate events in narratives. *Discourse Processes*, 11, σσ. 469-497.
- Berman, R. A. (2009). Language development in narrative contexts. Στο E. L. Bavin, *The Cambridge Handbook of Child Language* (σσ. 355-375). Cambridge: Cambridge University Press
- Calvo, A., & Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, 130(3), 278–288.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Valian, V. (2015). Innateness and learnability. Στο E. Bavin, & L. Naigles (Επιμ.), *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Στο J. Pride, & J. Holmes (Επιμ.), *Sociolinguistics* (σσ. 269-293). Harmondsworth: Penguin
- Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell.
- How many languages are there in the world? (2017, Απρίλιος). Ανάκτηση από <https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages>
- Τριάρχη-Hermann, B. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- McLaughlin, B. (1978). *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Pearson, B. (2002). Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. Στο D. Oller, & R. Eilers (Επιμ.), *Language and literacy in bilingual children* (σσ. 135-174). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα διγλωσσίας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. M., & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 11–17.
- Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 1–156.
- Pearson, B. Z. (2009). Children with two languages. Στο E. L. Bavin (Επιμ.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (σσ. 379-397). Cambridge: Cambridge University Press.
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. (2004). *Dual Language Development and Disorders: A Handbook of Bilingualism and Second Language Acquisition*. Baltimore: Paul H. Brooks
- Genesee, F., Nicoladis, E., & Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, σσ. 611-631. doi:10.1017/S0305000900009971
- Μότσιου, Ε. (2014). *Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Stellakis, N. & Galanis, G. (2017). Assessing pre-schoolers' narrative skills. *Journal of Early Childhood Studies*, 1: 2, 119-138.

- Pearson, B. Z., Fernandez, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43, σσ. 93- 120. doi:10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x
- Poulin-Dubois, D., Bialystok, E., Blaye, A., Polonia, A., & Yott, J. (2013). Lexical access and vocabulary development in very young bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 17(1), σσ. 57-70. doi:10.1177/1367006911431198
- Γρίβα, Ε. Α. & Στάμου Α. Γ. (2014). Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον (Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων) Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη
- Cummins J. Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy, 1984, MULTILINGUAL MATTERS LTD
- Bedore, L.M., Pena, E., (2008). Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 11 (1), 1-30
- Baker, C. (2001). Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Αθήνα: Gutenberg
- Calvo, A., & Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, 130(3), 278–288.
- Restrepo, M., Kirsten, K. (2000). Grammatical characteristics of a Spanish-English bilingual child with specific language impairment, *Communication Disorders Quarterly*, 21(2): 66-76
- Hakansson, G., Salameh, E-K. And Nettelbladt, U. (2003). Measuring language Development in bilingual children: Swedish Arabic children with and without Language impairment. *Linguistics* 41 (2), 255
- Jacobson, P.F. and Schwartz, R.G. (2005) English past tense use in bilingual children with language impairment. *American Journal of Speech Language Pathology* 14 (4), 313\_323
- Paradise, J., Crago, M., Rice, M. (2003). French–English Bilingual Children With SLI: How Do They Compare With Their Monolingual Peers? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 46 (4): 1-15.

- Crutchley, A., Botting, N., Conti-Ramsden, G. (1997). Bilingualism and specific language impairment in children attending language units, *European Journal of Disorders of Communication*, 32:267-276.
- Yang, S., Yang, H., & Lust, B. (2011). Early childhood bilingualism leads to advances in executive attention: Dissociating culture and language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(03), 412–422.
- Otwinowska A., Banasik N., Białecka-Pikul M., Kiebzak-Mandera D., Kuś K., Miękisz A. i in. (2012), Dwujęzyczność u progu edukacji szkolnej – interdyscyplinarny projekt badawczy. *Neofilolog*, 39, 1, 7–30.<sup>1</sup>
- Wiechmann, D., Kerz, E., & Steinfeld, J. (2016). The Effect of Dual Language Exposure on Single Language Development: Comparing Acquisition Rates in Bilingual and Monolingual Children. In A. Bannink, & W. Honselaar (Eds.), *From variation to iconicity: festschrift for Olga Fischer on the occasion of her 65th birthday* (pp. 425-438). Amsterdam: Uitgeverij Pegasus.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### Περιγραφικά –Frequencies

#### Statistics

		Bilingual	Disorder	Elementary	Order	FirstWord	M_education	F_education	LearningDISO RDER_inFami ly	GENDER
N	Valid	60	60	56	55	52	50	49	56	57
	Missing	2	2	6	7	10	12	13	6	5
	Mean	,20	2,05	,63	1,80	16,48	3,76	3,16	,29	,77
	Median	,00	1,00	1,00	2,00	12,00	3,00	3,00	,00	1,00
	Mode	0	1	1	2	12 <sup>a</sup>	3	3	0	1

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Report

Bilingual	ΑΝΑΔΙΑ ΤΥΠΩΣΗ _Α	ΑΝΑΔΙΑΤ ΥΠΩΣΗ_ Β	ΑΝΑΔΙΑΤΥ ΠΩΣΗ_ Γ	ΑΝΑΔΙΑΤ ΥΠΩΣΗ_ Δ	ΑΦΗΓΗΣ Η_Α	ΑΦΗΓΗΣΗ_ Β	ΑΦΗΓΗΣΗ_ Γ	ΑΦΗΓΗΣΗ_ Δ	
όχι	Mean	5,98	4,23	4,85	7,48	5,94	4,54	5,60	7,65
	N	48	48	48	48	48	48	48	48
	% of Total Sum	85,7%	87,9%	88,6%	85,7%	86,9%	87,9%	82,0%	83,2%
	Std. Deviation	3,862	3,766	3,809	3,189	3,515	4,010	3,929	2,855
ναι	Mean	4,00	2,33	2,50	5,00	3,58	2,50	4,92	6,17
	N	12	12	12	12	12	12	12	12
	% of Total Sum	14,3%	12,1%	11,4%	14,3%	13,1%	12,1%	18,0%	16,8%
	Std. Deviation	4,553	2,934	4,079	3,490	3,423	3,000	6,360	3,512
Total	Mean	5,58	3,85	4,38	6,98	5,47	4,13	5,47	7,35
	N	60	60	60	60	60	60	60	60
	% of Total Sum	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Std. Deviation	4,048	3,672	3,945	3,372	3,596	3,895	4,463	3,024

**FirstWord**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6	2	3,2	3,8	3,8
	7	1	1,6	1,9	5,8
	8	5	8,1	9,6	15,4
	9	7	11,3	13,5	28,8
	10	3	4,8	5,8	34,6
	11	2	3,2	3,8	38,5
	12	8	12,9	15,4	53,8
	13	2	3,2	3,8	57,7
	14	1	1,6	1,9	59,6
	15	1	1,6	1,9	61,5
	18	6	9,7	11,5	73,1
	24	8	12,9	15,4	88,5
	30	2	3,2	3,8	92,3
	31	1	1,6	1,9	94,2
	36	1	1,6	1,9	96,2
	48	1	1,6	1,9	98,1
	57	1	1,6	1,9	100,0
	Total	52	83,9	100,0	
Missing	System	10	16,1		
Total		62	100,0		

Μέσες τιμές ως προς **διγλωσσία**

Report

Bilingual	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Α	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Β	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Γ	ΑΝΑΔΙ ΑΤΥΠ ΩΣΗ_ Δ	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Α	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Β	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Γ	ΑΦΗΓ ΗΣΗ_ Δ	
όχι	Mean N % of Total Sum Std. Deviati on	5,98 48 85,7%	4,23 48 87,9%	4,85 48 88,6%	7,48 48 85,7%	5,94 48 86,9%	4,54 48 87,9%	5,60 48 82,0%	7,65 48 83,2%
ναι	Mean N % of Total Sum Std. Deviati on	4,00 12 14,3%	2,33 12 12,1%	2,50 12 11,4%	5,00 12 14,3%	3,58 12 13,1%	2,50 12 12,1%	4,92 12 18,0%	6,17 12 16,8%
Total	Mean N % of Total Sum Std. Deviati on	5,58 60 100,0 %	3,85 60 100,0 %	4,38 60 100,0 %	6,98 60 100,0 %	5,47 60 100,0 %	4,13 60 100,0 %	5,47 60 100,0 %	7,35 60 100,0 %

Μέσες τιμές ως προς ιστορία

Report

StoryVersion		ΑΝΑΔΙΑ ΤΥΠΩΣΗ _A	ΑΝΑΔΙΑ ΤΥΠΩΣΗ _B	ΑΝΑΔΙΑ ΤΥΠΩΣΗ _Γ	ΑΝΑΔΙΑ ΤΥΠΩΣΗ _Δ	ΑΦΗΓΗ ΣΗ_A	ΑΦΗΓΗ ΣΗ_B	ΑΦΗΓΗ ΣΗ_Γ	ΑΦΗΓΗ ΣΗ_Δ
1	Mean	5,60	4,00	3,80	7,67	4,60	3,67	4,13	7,00
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
	% of Total Sum	25,1%	26,0%	21,7%	27,4%	21,0%	22,2%	18,9%	23,8%
	Std. Deviation	4,437	4,158	3,802	3,436	3,334	4,353	4,172	3,381
2	Mean	5,73	3,87	4,60	7,80	6,13	5,07	6,40	8,33
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
	% of Total Sum	25,7%	25,1%	26,2%	27,9%	28,0%	30,6%	29,3%	28,3%
	Std. Deviation	4,621	4,719	4,256	3,121	3,642	4,217	4,067	2,717
5	Mean	6,13	4,33	5,33	5,93	6,13	3,80	5,47	6,93
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
	% of Total Sum	27,5%	28,1%	30,4%	21,2%	28,0%	23,0%	25,0%	23,6%
	Std. Deviation	3,523	3,109	3,638	3,712	3,701	2,981	3,543	3,283
6	Mean	4,87	3,20	3,80	6,53	5,00	4,00	5,87	7,13
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
	% of Total Sum	21,8%	20,8%	21,7%	23,4%	22,9%	24,2%	26,8%	24,3%
	Std. Deviation	3,833	2,624	4,246	3,159	3,798	4,123	5,866	2,748
Total	Mean	5,58	3,85	4,38	6,98	5,47	4,13	5,47	7,35
	N	60	60	60	60	60	60	60	60
	% of Total Sum	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Std. Deviation	4,048	3,672	3,945	3,372	3,596	3,895	4,463	3,024

Μέσες τιμές ως προς φύλο

Report

GENDER		ΑΝΑΔΙΑΤ ΥΠΩΣΗ_ Α	ΑΝΑΔΙΑΤ ΥΠΩΣΗ_ Β	ΑΝΑΔΙΑΤ ΥΠΩΣΗ_ Γ	ΑΝΑΔΙΑΤ ΥΠΩΣΗ_ Δ	ΑΦΗΓΗΣ Η_Α	ΑΦΗΓΗΣ Η_Β	ΑΦΗΓΗΣ Η_Γ	ΑΦΗΓΗΣ Η_Δ
0	Mean	7,46	5,31	7,00	7,15	6,46	5,46	7,15	8,62
	N	13	13	13	13	13	13	13	13
	% of Total Sum	29,7%	30,4%	35,4%	23,0%	26,3%	29,0%	29,1%	26,2%
	Std. Deviation	3,455	3,614	4,041	3,288	4,196	4,465	5,064	2,063
1	Mean	5,23	3,59	3,77	7,07	5,34	3,95	5,16	7,16
	N	44	44	44	44	44	44	44	44
	% of Total Sum	70,3%	69,6%	64,6%	77,0%	73,7%	71,0%	70,9%	73,8%
	Std. Deviation	4,045	3,668	3,659	3,378	3,416	3,735	4,270	3,087
Total	Mean	5,74	3,98	4,51	7,09	5,60	4,30	5,61	7,49
	N	57	57	57	57	57	57	57	57
	% of Total Sum	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Std. Deviation	4,002	3,696	3,956	3,329	3,600	3,923	4,495	2,935

Μέσες τιμές ως προς **σχολική/προσχολική**

**Report**

Elementary	ΑΝΑΔΙΑΤΥΠ ΩΣΗ_Α	ΑΝΑΔΙΑΤΥΠ ΩΣΗ_Β	ΑΝΑΔΙΑΤΥΠ ΩΣΗ_Γ	ΑΝΑΔΙΑΤΥΠ ΩΣΗ_Δ	ΑΦΗΓΗΣΗ_ Α	ΑΦΗΓΗΣΗ_ Β	ΑΦΗΓΗΣΗ_ Γ	ΑΦΗΓΗΣΗ_ Δ
0 Mean	5,57	4,00	4,67	6,90	4,76	3,86	5,86	7,00
N	21	21	21	21	21	21	21	21
% of Total	35,8%	37,0%	38,1%	36,3%	31,3%	33,1%	38,4%	35,0%
Sum								
Std. Deviation	3,995	3,332	4,017	3,767	3,081	3,785	5,033	3,146
1 Mean	6,00	4,09	4,54	7,26	6,26	4,69	5,63	7,80
N	35	35	35	35	35	35	35	35
% of Total	64,2%	63,0%	61,9%	63,7%	68,7%	66,9%	61,6%	65,0%
Sum								
Std. Deviation	3,993	3,936	3,958	3,119	3,736	4,013	4,173	2,847
Total Mean	5,84	4,05	4,59	7,13	5,70	4,38	5,71	7,50
N	56	56	56	56	56	56	56	56
% of Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Sum								
Std. Deviation	3,962	3,690	3,944	3,347	3,552	3,915	4,471	2,960

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

**ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ**

Ο κάτωθι γονέας/κηδεμόνας (.....), δίνω  
εθελουσίως τη συγκατάθεσή μου ..... του ανηλικού παιδιού μου  
..... (ονοματεπώνυμο παιδιού) του  
..... (ονοματεπώνυμο πατρός) στην έρευνα με τίτλο  
.....»  
Θεωρώ ότι όλες οι ερωτήσεις μου έχουν απαντηθεί ικανοποιητικά και κατανοώ ότι  
οποιοσδήποτε περαιτέρω ερωτήσεις μου θα απαντηθούν κτλ. ....

Ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα .....  
Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα .....

Ημερομηνία 23-11-17



