

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Δίγλωσσα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές:
Στάσεις και αναπαραστάσεις γονέων

Φοιτήτρια: Αντωνία Γκούμα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Βικτωρία Ζακοπούλου

Σεπτέμβριος, 2019

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει σαν στόχο την μελέτη της στάσης των γονέων δίγλωσσων παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι γονείς με καταγωγή από διάφορες χώρες. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο και από τις απαντήσεις τους προσπαθήσαμε να μάθουμε αν και πώς πιστεύουν ότι επηρεάζει η διγλωσσία την νευροαναπτυξιακή διαταραχή του παιδιού τους. Επιμέρους ερωτήματα στα οποία δοκιμάσαμε να δώσουμε απάντηση είναι το πόσο ευχαριστημένοι είναι οι γονείς από το πρόγραμμα παρέμβασης του παιδιού τους και πώς πιστεύουν ότι επηρεάζει η διγλωσσία την επικοινωνία του παιδιού με τους ίδιους, αλλά και τον κοινωνικό περίγυρο.

Abstract

This paper is the outcome of a research which is aimed to find out the perspective of parents with bilingual children who have neurodevelopmental disorders. The participants were 20 caregivers from a variety of countries. We tried to find out the parents's opinion on bilingualism and whether they believe that it influences their child's disorder. We also wanted to know if parents were satisfied from the intervention program which they follow and whether they believe bilingualism affects their child's communication with them and their social environment.

Λέξεις-Κλειδιά: διγλωσσία, νευροαναπτυξιακές διαταραχές, στάσεις γονέων, πρόγραμμα παρέμβασης, δίγλωσσα παιδιά

Πρόλογος

Η παρούσα ερευνητική πτυχιακή εργασία έγινε στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών του Πανεπιστημίου Ηπείρου του τμήματος Λογοθεραπείας. Η Ελλάδα είναι μια χώρα με συνεχώς αυξανόμενο αριθμό δίγλωσσων μόνιμων κατοίκων είτε λόγω μετανάστευσης ή προσφυγιάς. Τα παιδιά αυτού του πληθυσμού στην Ελλάδα καλούνται να χρησιμοποιούν δυο γλώσσες για την καθημερινή τους επικοινωνία με τους γονείς και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Τι συμβαίνει όμως όταν η διγλωσσία συνδυάζεται με τις νευροαναπτυξιακές διαταραχές; Προσπαθήσαμε να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα μέσα από τις απόψεις των γονέων.

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να μελετήσει τη στάση των γονέων δίγλωσσων παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, πώς εκείνοι πιστεύουν ότι επηρεάζει η διγλωσσία την εξέλιξη της νευροαναπτυξιακής τους διαταραχής και την επικοινωνία των ίδιων και του κοινωνικού περίγυρου με το παιδί τους. Τα παραπάνω στοιχεία αναλύθηκαν και υπολογίστηκαν με τη μορφή στατιστικών δεδομένων σε πίνακες και διαγράμματα.

Για τη διεκπεραίωση της εργασίας αυτής, θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κυρία Βικτωρία Ζακοπούλου για την πολύτιμη βοήθεια της, τους διευθυντές και τους δασκάλους των σχολείων που βοήθησαν στη συλλογή των συμμετεχόντων, καθώς και τους ίδιους τους γονείς που δε δίστασαν να απαντήσουν με ειλικρίνεια και να με δεχτούν στο προσωπικό τους χώρο, όποτε αυτό χρειάστηκε. Ευχαριστώ επίσης, την οικογένεια και τα κοντινά μου πρόσωπα, τα οποία με στήριξαν κατά τη διάρκεια ολοκλήρωσης της πτυχιακής μου εργασίας.

Πίνακας περιεχομένων

Πίνακας περιεχομένων.....	4
Θεωρητικό μέρος	5
1. Νευροαναπτυξιακές διαταραχές	5
2. Ο ρόλος της δίγλωσσίας στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές.....	9
3. Στάσεις και αναπαραστάσεις γονέων δίγλωσσων παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές για την κοινωνική συμπεριφορά και την εκπαιδευτική προσέγγιση των παιδιών τους	11
4. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή	13
Ερευνητικό μέρος.....	14
5. Στόχοι έρευνας	14
5.1 Υλικό - Μεθοδολογία έρευνας	14
5.1.1 Δειγματοληψία.....	15
5.2 Στατιστική ανάλυση δεδομένων	15
5.2.2 Συζήτηση	39
5.3 Αποτελέσματα	44
Συμπεράσματα	45
Βιβλιογραφία	46
Παράρτημα.....	50

Θεωρητικό μέρος

1. Νευροαναπτυξιακές διαταραχές

Μιλώντας για «αναπτυξιακές διαταραχές» κάνουμε λόγο για μια διαφοροποιημένη από το μέσο όρο ανάπτυξη κατά την παιδική ηλικία. Χρησιμοποιώντας αυτόν τον όρο αναφερόμαστε σε ένα ποικίλο εύρος κλινικών περιστατικών, καθώς δεν γνωρίζουμε ακόμα την ακριβή φύση και ιατρική αιτιολογία των διαταραχών αυτών (Vorstman, & Ophoff, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές είναι ένα σύνολο αναπηριών, οι οποίες προέρχονται κυρίως από δυσλειτουργίες στο νευρολογικό σύστημα και τον εγκέφαλο. Οι αναπηρίες αυτές ποικίλουν μεταξύ τους ως προς τη λειτουργικότητα, τα συμπτώματα και τις δυσκολίες που προκαλούν. Παιδιά με τις διαταραχές αυτές παρουσιάζουν συχνά δυσκολίες στη γλώσσα και το λόγο, κινητικά, μαθησιακά, συμπεριφορικά προβλήματα καθώς και μνήμης. Μερικά από τα συμπτώματα αυτά συχνά εξελίσσονται, αλλάζουν ή περιορίζονται καθώς ένα παιδί μεγαλώνει, ενώ μερικά άλλα είναι μόνιμα και παγιωμένα. Η διάγνωση και η θεραπεία αυτών των διαταραχών είναι συχνά δύσκολη και πολλές φορές απαιτεί τη διεπιστημονική προσέγγιση θεραπειών, φαρμακευτικής αγωγής αλλά και ειδικής σχολικής και διαπροσωπικής μεταχείρισης. Ακολουθεί μια σύντομη αναφορά νευροαναπτυξιακών διαταραχών, σύμφωνα με το DSM – V.

Σύντομη αναφορά νευροαναπτυξιακών διαταραχών

Νοητική Αδυναμία (Νοητική Αναπτυξιακή Διαταραχή)

Η Νοητική Αδυναμία περιλαμβάνει ελλείματα σε διανοητικές λειτουργίες προερχόμενες από χαμηλή νοημοσύνη στη προσαρμοστική λειτουργία, η οποία περιορίζει την ικανότητα συμμετοχής του ατόμου σε καθημερινές δραστηριότητες και ψυχικά αναπτυξιακά ελλείματα. Η βαρύτητα της Νοητικής Αδυναμίας, ανάλογα με το βαθμό των δυσκολιών χαρακτηρίζεται ως Ήπια, Μέτρια, Βαριά ή Βαθιά και σε αυτή περιλαμβάνεται η Καθολική Αναπτυξιακή Καθυστέρηση και η Απροσδιόριστη Νοητική Αδυναμία.

Διαταραχές της Επικοινωνίας

Στις Διαταραχές της Επικοινωνίας αναφέρονται οποιεσδήποτε δυσκολίες εμποδίζουν την ομαλή λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία σε γλωσσικό, φωνολογικό και κοινωνικό επίπεδο. Σε αυτές συμπεριλαμβάνεται η Διαταραχή της Γλωσσικής

Έκφρασης, η Φωνολογική Διαταραχή, η Διαταραχή ροής της ομιλίας (Τραυλισμός), η Κοινωνική Διαταραχή της Ομιλίας και η Απροσδιόριστη Διαταραχή της Επικοινωνίας.

Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος

Η Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος αναφέρεται σε επίμονα ελλείματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση τα οποία συνοδεύονται από περιορισμένα ενδιαφέροντα, στερεοτυπίες, εμμονικές συμπεριφορές και υπερβολικές ή μηδαμινές αντιδράσεις σε αισθητηριακά ερεθίσματα. Συχνά υπάρχει συννοσηρότητα με Νοητική Αδυναμία.

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας

Πρόκειται για διαταραχή της προσοχής η οποία συχνά συνοδεύεται από επίμονη παρορμητικότητα – υπερκινητικότητα και απροσεξία. Τα χαρακτηριστικά αυτά βρίσκονται σε βαθμό που επηρεάζει τις κοινωνικές, ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές δραστηριότητες του ατόμου, διαχωρίζονται σε τύπους και ποικίλουν σε βαρύτητα (ήπια, μέτρια, βαριά). Είδος Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας είναι επίσης η Άλλη Προσδιορισμένη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας και η Απροσδιόριστη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας.

Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή

Ως Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή ονομάζουμε το σύνολο των δυσκολιών του ατόμου οι οποίες αφορούν μαθησιακές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Η διαταραχή προσδιορίζεται ως Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης ή Μαθηματική Διαταραχή και η βαρύτητα των δυσκολιών χαρακτηρίζεται ως Μέτρια, Ήπια ή Βαριά.

Κινητικές Διαταραχές

Οι Κινητικές Διαταραχές αφορούν την αδεξιότητα, την ανακρίβεια και τη βραδύτητα των κινητικών δεξιοτήτων σε βαθμό που μειώνει την απόδοση του κινητικού συντονισμού των καθημερινών δραστηριοτήτων. Στις Κινητικές Διαταραχές συμπεριλαμβάνονται η Αναπτυξιακή Διαταραχή του Συντονισμού των Κινήσεων, η Διαταραχή Στερεοτυπικών Κινήσεων, οι Διαταραχές Μυοσπασμάτων, η Άλλη Προσδιορισμένη Διαταραχή Μυοσπασμάτων και η Απροσδιόριστη Διαταραχή Μυοσπασμάτων.

Άλλες Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές

Στις Άλλες Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές περιλαμβάνονται όσες διαταραχές προέρχονται από νευρολογική βλάβη αλλά τα συμπτώματα δεν πληρούν τα κριτήρια οποιασδήποτε άλλης Νευροαναπτυξιακής Διαταραχής. Σε αυτή την ομάδα

κατατάσσονται η Άλλη Προσδιορισμένη Νευροαναπτυξιακή Διαταραχή και η Απροσδιόριστη Νευροαναπτυξιακή Διαταραχή.

Διγλωσσία

Ονομάζουμε διγλωσσία, την ικανότητα να επικοινωνεί κανείς σε δύο γλώσσες με κάποια στοιχειώδη ευχέρεια σε όλες τις καθημερινές περιστάσεις. Συνηθίζουμε να ονομάζουμε τη γλώσσα που κατακτάται πρώτη ως Γ1 και αυτή που κατακτάται δεύτερη Γ2, ωστόσο παρατηρείται πολλές φορές η ταυτόχρονη κατάκτηση των γλωσσών και η εναλλαγή τους ως προς την κυριαρχία (κυρίαρχη και δευτερεύουσα γλώσσα). Σύμφωνα με το χρόνο κατάκτησης των γλωσσών χωρίζουμε τη διγλωσσία σε τρεις κατηγορίες.

- Η ταυτόχρονη διγλωσσία, όπως προαναφέρθηκε, η ταυτόχρονη κατάκτηση των δυο γλωσσών.
- Η πρώιμη διαδοχική διγλωσσία (Adler, 1977) όταν η Γ1 μαθαίνεται πρώτη και η Γ2 στη παιδική ηλικία.
- Η όψιμη διγλωσσία όπου η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται από την εφηβεία και έπειτα (Adler, 1977).

Ως προς τον τρόπο κατάκτησης των γλωσσών, χωρίζουμε τη διγλωσσία σε τρεις τύπους (Weinreich, 1953).

- Σύνθετη διγλωσσία. Σε αυτή τη περίπτωση οι ονοματισμοί και στις δυο γλώσσες συνδέονται σε μια κοινή έννοια. Αυτός ο τύπος διγλωσσίας θεωρείται ως ο πιο ιδανικός και για να επιτευχθεί πρέπει να αποδίδεται ίση σημασία και στις δυο γλώσσες στα πρώιμα στάδια του παιδιού.
- Συντονισμένη διγλωσσία. Σε αυτή τη διαδικασία συνυπάρχουν παράλληλα σύνολα από ζεύγη λέξεων-εννοιών και η δευτερεύουσα γλώσσα συνδέεται σε μια εννοιολογική δομή, ακόμα και αν επικαλύπτεται από την κυρίαρχη γλώσσα. Αυτή η κατάκτηση προκύπτει όταν η δευτερεύουσα γλώσσα κατακτάται κάτω από λιγότερο ευνοϊκές συνθήκες από την κυρίαρχη.
- Υποτελής δευτερεύουσα διγλωσσία. Η δεύτερη γλώσσα αναπτύσσεται αρκετά αργότερα από την πρώτη συνεπώς δρα τελείως παρασιτικά σε αυτή.

Ένας από τους πιο πρόσφατους ορισμούς περιγράφει τη διγλωσσία λέγοντας πως «ένα άτομο για να χαρακτηριστεί δίγλωσσο πρέπει να έχει το προσωπικό συναίσθημα ότι και στις δυο γλώσσες αισθάνεται τόσο άνετα σαν να είναι στο σπίτι του» (Herrmann, 2000).

Ο όρος Diglossia εισάγεται πρώτη φορά από τον Ferguson το 1959 και περιγράφει τη χρήση δυο διαφορετικών γλωσσών στο ίδιο πολιτισμικό υπόβαθρο και κοινωνικό περιβάλλον. Θα μπορούσαμε εναλλακτικά να περιγράψουμε τον όρο ως γλωσσική διμορφία, ή γλωσσική διφυΐα. Ενώ με τον όρο Bilingualism τον οποίο μεταφράζουμε στα ελληνικά ως διγλωσσία περιγράφουμε την ύπαρξη δύο γλωσσών, δυο διαφορετικών πολιτισμών στο ίδιο άτομο.

Έχει παρατηρηθεί πως ανάλογα με το περιβάλλον η διγλωσσία και το δίγλωσσο άτομο αντιμετωπίζονται διαφορετικά. Για παράδειγμα σε χώρες της Αφρικής και της Ασίας όπου υπάρχουν πάνω από μια επίσημες γλώσσες, η διγλωσσία ή ακόμα και η πολυγλωσσία συναντάται στη πλειοψηφία του πληθυσμού και αποτελεί τον κανόνα. Αντίθετα, σε χώρες τη Ευρώπης και στην Αμερική, η διγλωσσία παίρνει συχνά αρνητική υπόσταση καθώς είναι συνυφασμένη με τη μετανάστευση και τα χαμηλά μορφωτικά και κοινωνικά στρώματα.

Με βάση τις παραπάνω συνθήκες διαχωρίζουμε τα δίγλωσσα παιδιά σε τέσσερις κοινωνικές κατηγορίες (Herrmann, 2000):

1. Δίγλωσσα παιδιά της ελίτ: Παιδιά οικογενειών της ανώτερης τάξης που λόγω επαγγελματικών συνθηκών των γονέων αλλάζουν τόπο διαμονής και τα παιδιά που φοιτούν σε ιδιωτικά δίγλωσσα κολέγια του εξωτερικού.
2. Δίγλωσσα παιδιά γλωσσικών πλειονοτήτων: Παιδιά που φοιτούν σε δίγλωσσα κολέγια του εσωτερικού και έχουν καλές επιδόσεις στην ανάπτυξη και των δύο γλωσσών αλλά και στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη τους.
3. Παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων: Παιδιά οικονομικών μεταναστών που αναγκάζονται να μάθουν ως κυρίαρχη, τη γλώσσα της χώρας στην οποία μεταναστεύουν.
4. Δίγλωσσα παιδιά που προέρχονται από δίγλωσσες οικογένειες: Παιδιά που γεννιούνται σε δίγλωσσο περιβάλλον, οι γονείς τους κατάγονται από διαφορετικές χώρες και μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες.

Η κατηγοριοποίηση των παιδιών είναι βοηθητική ως προς την αξιολόγηση του κάθε δίγλωσσου ατόμου καθώς ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον οι επιδράσεις της διγλωσσίας διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό.

Γνωσιακή επίδραση της διγλωσσίας

Ένα κύριο ερώτημα το οποίο απασχολεί συχνά είναι αν και πόσο επηρεάζει η διγλωσσία τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Έρευνες πριν το 1960 δείχνουν πως τα δίγλωσσα παιδιά έχουν μικρότερο δείκτη IQ από τα μονόγλωσσα, κάτι το οποίο διαψεύστηκε αργότερα καθώς τα πιο πρόσφατα αποτελέσματα ερευνών υποστηρίζουν πως τα δίγλωσσα άτομα υπερτερούν σε ορισμένα είδη προβλημάτων από τα μονόγλωσσα. Ωστόσο, το εύρημα αυτό επηρεάζεται άμεσα από εξωγλωσσικούς παράγοντες, όπως το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον του παιδιού, το βαθμό αποδοχής της διγλωσσίας από την κοινότητα και το ενδιαφέρον και την υποστήριξη των γονέων ως προς το δίγλωσσο παιδί τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μελέτες υποστηρίζουν πως τα δίγλωσσα παιδιά τα οποία ζουν σε χώρες στις οποίες και οι δυο γλώσσες χαίρουν εκτίμησης και κύρους, έχουν πολύ καλύτερο γνωσιακό και εκπαιδευτικό όφελος από παιδιά μεταναστών, των οποίων η γλώσσα και ο πολιτισμός τους δεν αναγνωρίζονται ως ισότιμα με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής τους. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση σοβαρών προβλημάτων στη γνωσιακή και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αυτών, αλλά και στη γενικότερη σχολική τους επίδοση.

Τα δίγλωσσα άτομα τείνουν να εμφανίζουν έλλειμμα στη γνωστική επεξεργασία και την εργαζόμενη μνήμη σε διαδικασίες που λαμβάνουν μέρος στη δευτερεύουσα γλώσσα. Σε σχέση όμως με τα μονόγλωσσα άτομα, δείχνουν να πλεονεκτούν ως προς τη μεταγνωστική συνειδητότητα και τη γνωστική ευελιξία (Ben-Zeev, 1977, Cook, 1997, Pearl & Lambert, 1962). Τα δίγλωσσα παιδιά δεν φαίνεται να μειονεκτούν γλωσσικά λόγω της ταυτόχρονης εκμάθησης δυο γλωσσών. Ακόμα και αν υπάρξει κάποια αρχική λεξιλογική καθυστέρηση, υπάρχει γρήγορη και φυσική αντιστάθμιση και διεύρυνση του λεξιλογίου (Snow, 1993).

Μετέπειτα, έρευνες υποστηρίζουν πως το να είναι κανείς δίγλωσσος δεν έχει σαφές κόστος σε λειτουργίες επεξεργασίας (Nishimura, 1986). Ωστόσο, οι Harley και Wang (1997) συμπέραναν πως η αυξανόμενη επιδεξιότητα στη Γ2 σχετίζεται με πιο περιορισμένη πρόσβαση στη Γ1. Συνεπώς οι δυο γλώσσες του ατόμου είναι αλληλοεξαρτώμενες και πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που έχουν υψηλό επίπεδο στη Γ1 είναι πιο πιθανό να κάνουν το ίδιο και στη Γ2.

2. Ο ρόλος της διγλωσσίας στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές

Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές, κυρίως, αλλά και η διγλωσσία σπανιότερα, είναι καταστάσεις οι οποίες αυτούσια καθιστούν το άτομο σε θέση για επαγγελματική υποστήριξη στο τομέα της θεραπείας. Τι γίνεται όμως όταν υπάρχει συνύπαρξη αυτών των δυο; Ο Grosjean έδωσε τον δικό του ορισμό για τα δίγλωσσα άτομα με νευροαναπτυξιακές διαταραχές: «Δίγλωσσοι είναι οι άνθρωποι που χρειάζονται και χρησιμοποιούν δυο (ή περισσότερες) γλώσσες στην καθημερινή τους ζωή» (Grosjean 1992).

Ο ρόλος της διγλωσσίας στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές και αν αυτός διαδραματίζεται θετικά ή αρνητικά είναι ένα ερώτημα για το οποίο έχουν διεξαχθεί αρκετές μελέτες, αλλά εξακολουθεί να είναι ακόμα ένα θέμα το οποίο χρήζει περισσότερης έρευνας. Σύμφωνα με τα ήδη υπάρχοντα ευρήματα και τα μονόγλωσσα, αλλά και τα δίγλωσσα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, έχουν παρόμοιες γλωσσικές ικανότητες όσον αφορά το λεξιλόγιο, την γλώσσα έκφρασης και αντίληψης καθώς και τη γραμματική μορφολογία (Kay-Raining Bird et al. 2005; Drysdale et al. 2015; Ohashi et al. 2012; Paradis et al. 2003; Ware et al. 2015). Επιπλέον, η διγλωσσία μπορεί να λειτουργήσει θετικά για τα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές στον τομέα των πρώιμων δεξιοτήτων επικοινωνίας και παιχνιδιού. Για παράδειγμα, τα δίγλωσσα, σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού έχει παρατηρηθεί πως αντιλαμβάνονται και δέχονται περισσότερο τις χειρονομίες, τις υποδείξεις και το συμβολικό παιχνίδι (Valicenti-McDermott et al. 2013).

Για περισσότερες λεπτομέρειες, ακολουθούν παραδείγματα με αναλυτικότερα ευρήματα για την επιρροή της διγλωσσίας σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI), Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και Σύνδρομο Down (DS).

Παραδείγματα

Διγλωσσία και Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI)

Τα δίγλωσσα παιδιά με SLI παρουσιάζουν γλωσσικές ελλείψεις σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά, ειδικά όσον αφορά τη ρηματική μορφολογία (Gutiérrez-Clellen, Simon-Cereijido, & Wagner, 2008). Παρ' όλα αυτά, τα δίγλωσσα παιδιά με SLI τα οποία έχουν εκτεθεί κατευθείαν μετά τη γέννηση, παρατεταμένα και σταθερά και στις δυο γλώσσες παρουσιάζουν συγκρίσιμες, αν όχι καλύτερες μετρήσεις στη μορφοσυντακτική δομή, από μονόγλωσσα παιδιά με την ίδια διαταραχή (Paradis, Crago, & Genesee, 2006; Paradis, Crago, Genesee, & Rice, 2003). Επίσης, δεν βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα σε δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά με SLI, όσον αφορά αφηγηματικές δομές (Pearson, 2002; Tsimpli et al., 2016). Ένα διαδοχικά δίγλωσσο παιδί με SLI φαίνεται να είναι συχνά αδύναμο ως προς τη δεύτερη γλώσσα (Γ2) σε σχέση με ένα μονόγλωσσο παιδί με SLI, αν και αυτές οι διαφοροποιήσεις πιθανότατα οφείλονται στο γεγονός ότι αυτή είναι και η πιο αδύναμη γλώσσα του παιδιού.

Διγλωσσία και Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Πολλές και διαφορετικές μελέτες που αφορούν τα δίγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ καταλήγουν σε πολύ κοινά μεταξύ τους αποτελέσματα. Τα δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη γλωσσική ή την επικοινωνιακή ικανότητα, συμπεράσμα το οποίο προκύπτει από αναφορές των γονέων ή άμεσες δοκιμασίες. Η μόνη διαφοροποίηση εντοπίστηκε στο εκφραστικό λεξιλόγιο (Petersen et al., 2012) όπου τα δίγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ είχαν ευρήματα όμοια με εκείνα των δίγλωσσων παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Pearson, 2002). Πιο συγκεκριμένα, ο αριθμός παραγωγής λέξεων των μονόγλωσσων παιδιών με ΔΑΦ ήταν μεγαλύτερος σε σχέση με των δίγλωσσων παιδιών με ΔΑΦ, αλλά το επίπεδο του ολικού λεξιλογίου (δηλαδή το ο αριθμός των παραγόμενων λέξεων και των δυο γλωσσών μαζί) των τελευταίων ήταν σημαντικά υψηλότερο και όμοιο με αυτό των τυπικά αναπτυσσόμενων δίγλωσσων παιδιών (Pearson, 2008). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι για να εκτιμήσουμε πιο σωστά τις λεξιλογικές ικανότητες ενός δίγλωσσου παιδιού, πρέπει να λάβουμε υπ' όψη το λεξιλόγιο και των δυο γλωσσών συνδυαστικά.

Επιπλέον, οι γλωσσικές και πραγματολογικές ικανότητες των παιδιών με ΔΑΦ υποβοηθούνται πολύ περισσότερο από την ποιότητα της έκθεσης τους στην εκάστοτε ομιλούμενη γλώσσα, παρά από το συνολικό βαθμό χρήσης της ανά τα χρόνια.

Διγλωσσία και Σύνδρομο Down (DS).

Οι υπάρχουσες έρευνες υποδεικνύουν πως τα δίγλωσσα παιδιά με σύνδρομο Down δεν επηρεάζονται αρνητικά από το δίγλωσσο περιβάλλον. Οι επιδόσεις τους είναι όμοιες με τα συνομήλικα μονόγλωσσα παιδιά, τουλάχιστον όσον αφορά το μεγαλύτερο μέρος της γλώσσας (Cleave et al., 2014). Επιπλέον, οι γλωσσικές τους αδυναμίες και

δεξιότητες είναι ίδιες. Τέλος, η συχνότητα έκθεσης σε κάθε γλώσσα, έχει καθοριστικό ρόλο για την καλύτερη της ανάπτυξη στα δίγλωσσα άτομα με σύνδρομο Down (Trudeau et al. 2011).

Συμπερασματικά, η διγλωσσία σε παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές είτε δεν επηρεάζει είτε επηρεάζει θετικά τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες. Τα δίγλωσσα παιδιά αποδίδουν το ίδιο και μερικές φορές καλύτερα σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά με την ίδια διαταραχή. Σημαντικό ρόλο έχει η ποιότητα και η συχνότητα έκθεσης της εκάστοτε γλώσσας, σε πραγματικό χρόνο, καθώς επηρεάζει άμεσα τη γλωσσική ανάπτυξη. Αυτό εκτός από την κυρίαρχη, αφορά κυρίως την δευτερεύουσα γλώσσα διότι σε αυτή βρέθηκαν οι περισσότερες ελλείψεις. Το γεγονός αυτό εκτός από το χρόνο ή την ποιότητα έκθεσης στη Γ2 γλώσσα, μπορεί να οφείλεται στο ότι οι δίγλωσσοι μαθητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές είχαν λιγότερες ευκαιρίες δίγλωσσης ενημέρωσης και ανάλογης καθοδήγησης σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Valenzuela et al. 2016).

3. Στάσεις και αναπαραστάσεις γονέων δίγλωσσων παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές για την κοινωνική συμπεριφορά και την εκπαιδευτική προσέγγιση των παιδιών τους

Η διγλωσσία σε συνδυασμό με τις νευροαναπτυξιακές διαταραχές είναι ένα τρέχον θέμα το οποίο απασχολεί την επιστημονική κοινότητα. Αν και ζήτημα το οποίο χρήζει περεταίρω μελέτης και έρευνας, η ήδη διαμορφωμένη βιβλιογραφία μας βοηθά να δημιουργήσουμε μια βάση για τις θετικές και αρνητικές επιρροές που μπορεί να ασκεί ένα δίγλωσσο περιβάλλον σε ένα παιδί με νευροαναπτυξιακή διαταραχή. Μερικές πρόσφατες έρευνες επίσης, εκτός από τα επιστημονικά γνωστικά δεδομένα, έχουν προσπαθήσει να αποτυπώσουν τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των γονέων όσων αφορά τη διγλωσσία του παιδιού τους με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, οι δίγλωσσοι γονείς ανησυχούν ότι η έκθεση σε πολλές γλώσσες μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά ως προς την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού τους (Beauchamp & MacLeod, 2017; Drysdale, van der Meer, & Kagohara, 2015; Hampton et al., 2017; Ijalba, 2016; Kay-Raining Bird, Lamond & Holden, 2012; KremerSadlik, 2005; Ujarević et al., 2016). Το ίδιο όμως φαίνεται να πιστεύουν και πολλοί επαγγελματίες του χώρου και προτείνουν στους γονείς να χρησιμοποιούν μόνο μια γλώσσα όταν μιλάνε με το παιδί τους (Beauchamp & MacLeod, 2017; Ijalba, 2016; Kay-Raining Bird et al., 2012; Kremer-Sadlik, 2005; Yu, 2013).

Οι γονείς που ενισχύονται από αυτή την άποψη, πιστεύουν πως είναι πολύ πιο δύσκολο για το παιδί τους να μάθει πάνω από μια γλώσσες (Ijalba, 2016; Kay-Raining Bird et al., 2012). Έτσι, αυτοί που έχουν δίγλωσσα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές πιστεύουν πως πρέπει να αποφασίσουν αν το παιδί τους θα κατακτήσει επαρκώς μια γλώσσα ή δυο γλώσσες λιγότερο ικανοποιητικά (Kay-Raining Bird et al., 2012). Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι γονείς αποφασίζουν να μιλάνε στο παιδί τους την γλώσσα της χώρας διαμονής, ακόμα και όταν αυτή η γλώσσα δεν είναι η κυρίαρχη των

ίδιων και έχουν ενδεχομένως ελλείψεις σε αυτή (Hampton et al., 2017; Kremer-Sadlik, 2005; Yu, 2013). Αυτή η επιλογή μπορεί να έχει ανασταλτικό ρόλο στη γλωσσική κατάκτηση και ανάπτυξη του παιδιού (Place & Hoff, 2011; Ross & Newport, 1996). Ειδικότερα, αν οι γονείς μιλάνε στο παιδί μια γλώσσα που γνωρίζουν λιγότερο καλά, είναι πολύ πιθανό τα παιδιά να μαθαίνουν λιγότερες λέξεις και να ακούν απλουστευμένες μορφολογικές και γραμματικές δομές (Altan & Hoff, 2018).

Επιπλέον, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η γλώσσα είναι το βασικότερο μέσο κοινωνικοποίησης. Τα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές συχνά εξαιρούνται από τις οικογενειακές συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις εξαιτίας των δυσκολιών τους και των επικοινωνιακών τους ελλειμάτων (Kremer-Sadlik, 2005). Αν τα παιδιά δεν μάθουν τη γλώσσα του σπιτιού τους, θα χάνουν αναπόφευκτα πολλές ευκαιρίες συμμετοχής σε συζήτηση και ανάπτυξης διαλόγου, με αποτέλεσμα να στερούνται ενίσχυσης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Kremer-Sadlik, 2005; Uljarević et al., 2016). Τέτοια επικοινωνιακή μείωση μπορεί να ελαττώσει επίσης την ποιότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ του γονέα και του παιδιού (Beauchamp & MacLeod, 2017; Charman, 2003; Kremer-Sadlik, 2005).

Η επιλογή της δευτερεύουσας γλώσσας του γονέα για την επικοινωνία του με το παιδί μπορεί επίσης να έχει ψυχολογικές συνέπειες. Οι γονείς παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές αναφέρουν υψηλό επίπεδο στρες (Estes et al., 2009) καθώς τα επηρεάζονται συναισθηματικά. Πιο συγκεκριμένα, εκφράζουν συναισθήματα λύπης και προσωπικής απώλειας όταν δεν μπορούν να μιλήσουν στα παιδιά τους την γλώσσα της πατρίδας τους (Fernandez y Garcia, Breslau, Hansen, & Miller, 2012). Επίσης, για μερικούς δίγλωσσους γονείς είναι δύσκολο να μιλούν την γλώσσα της χώρας διαμονής και ανησυχούν ότι αν τα παιδιά τους δεν μάθουν τη γλώσσα καταγωγής, η επικοινωνία τους θα δυσκολέψει σε διάφορους τομείς μελλοντικά (Yu, 2013).

Αντιθέτως, υπάρχουν γονείς δίγλωσσων παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, οι οποίοι πιστεύουν ότι η έκθεση του παιδιού σε δίγλωσσο περιβάλλον αποτελεί πλεονέκτημα. Είναι γεγονός πως η συχνή, υπεύθυνη και άμεση ομιλία, βελτιώνει σημαντικά τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αυτών (Hoff & Core, 2013; Hoff, 2006; Weisleder & Fernald, 2013). Συνεπώς, υποστηρίζουν πως η διγλωσσία του παιδιού τους έχει πιθανότατα θετική επιρροή στη νοητική ανάπτυξη, τις κοινωνικές δεξιότητες, σε οικογενειακά θέματα και θέσεις εργασίας (Beauchamp & MacLeod, 2017; Hampton, Rabagliati, Sorace, & Fletcher-Watson, 2017; Iarocci, Hutchison, & O'Toole, 2017).

Παρά την παγιωμένη άποψη ότι τα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές πρέπει να μαθαίνουν μια μόνο γλώσσα, δεν υπάρχουν πραγματικά εφαρμοσμένες αποδείξεις που να το υποστηρίζουν αυτό. Αν και λίγες είναι οι έρευνες οι οποίες εστιάζουν στην γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, όλες αναφέρουν ότι τα μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν όμοια ηλικιακή γλωσσική κατάκτηση και συγκρίσιμες αντιληπτικές και εκφραστικές ικανότητες στην κυρίαρχη και δευτερεύουσα γλώσσα (Beauchamp & MacLeod, 2017; Ohashi et al., 2012).

Η έντονη επικράτηση αυτής της λανθασμένης εντύπωσης, κυρίως πηγάζει από την έλλειψη και τη λανθασμένη πληροφόρηση των γονέων. Για την μείωση των προαναφερθέντων συνεπειών είναι απαραίτητες περισσότερες υπηρεσίες που θα εξασφαλίζουν έγκυρη πρόωμη παρέμβαση και σχολικές δραστηριότητες που να ενισχύουν τη κυρίαρχη γλώσσα της οικογένειας (Hampton et al., 2017; Kay-Raining Bird et al., 2012; Yu, 2013)

4. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή

Ως λογοθεραπευτές, είναι πιθανό να βρεθούμε αρκετές φορές αντιμέτωποι με ένα περιστατικό διγλωσσίας. Η διγλωσσία είναι μια κατάσταση, η οποία πολλές φορές μπορεί να λειτουργήσει παραπλανητικά για την γλωσσική αξιολόγηση του ατόμου. Ως επαγγελματίες του λόγου, θα πρέπει να είμαστε σε θέση να διαφοροποιήσουμε τα δείγματα γλωσσικής διαταραχής από μια απλά διαφοροποιημένη διάλεκτο. Η διάλεκτος μιας γλώσσας μπορεί να διαφοροποιείται από περιοχή σε περιοχή μιας χώρας, πώς όμως πρέπει να αντιμετωπίσουμε ένα δίγλωσσο άτομο, όχι μόνο με μια διαφορετική διάλεκτο αλλά και με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

Αρχικά, θα πρέπει να πάρουμε υπ' όψη μας την κοινωνική και εκπαιδευτική κατάσταση του περιστατικού, καθώς είναι παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα μια οικογένεια με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσολογικό υπόβαθρο, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει άμεσα τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και κυρίως το λεξιλόγιο, την ικανότητα αφήγησης και γλωσσικής αντίληψης.

Επίσης, ο λογοθεραπευτής θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος ως προς το διαφορετικό είδος πολιτισμού που πρεσβεύει κάθε περιστατικό. Κάθε άνθρωπος είναι η αντανάκλαση του πολιτισμού στον οποίο έχει ανατραφεί. Ο πολιτισμός και η κουλτούρα επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο ζωής και σκέψης του ατόμου. Η κουλτούρα αλληλεπιδρά με τη γλώσσα και συνεπώς επηρεάζει τις γνωστικές και συναισθηματικές πτυχές της συμπεριφοράς. Κατ' επέκταση, η ίδια η κουλτούρα του λογοθεραπευτή επηρεάζει τον τρόπο που αντιμετωπίζει ο ίδιος τις υπόλοιπες κουλτούρες. Κάθε λογοθεραπευτής οφείλει να σέβεται και να εκτιμά την εκάστοτε κουλτούρα που έρχεται αντιμέτωπος καθώς καμία κουλτούρα δεν αποτελεί πρότυπο για την άλλη.

Ερευνητικό μέρος

5. Στόχοι έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία απευθύνθηκε σε είκοσι οικογένειες δίγλωσσων παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Κύριος στόχος της έρευνας ήταν να προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα: Ποια είναι η στάση των γονέων απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους; Πιστεύουν ότι η διγλωσσία επηρεάζει την εξέλιξη της νευροαναπτυξιακής τους διαταραχής και αν ναι, αρνητικά ή θετικά; Πιστεύουν ότι η διγλωσσία του παιδιού σε συνδυασμό με τη διαταραχή του επηρεάζει την επικοινωνία τους με τους ίδιους και τον κοινωνικό περίγυρο; Εκείνοι τι θα άλλαζαν ως προς το πρόγραμμα παρέμβασης του παιδιού τους για να το βοηθήσουν περισσότερο;

Οι απαντήσεις των γονέων σε αυτά, αλλά και άλλα ερωτήματα θα μας βοηθήσουν να δημιουργήσουμε μια εικόνα και τέλος να απαντήσουμε στο βασικό ερώτημα: Ποια είναι η ολοκληρωμένη στάση των γονέων απέναντι στη διγλωσσία του παιδιού τους σε συνδυασμό με την νευροαναπτυξιακή τους διαταραχή και πώς αυτοί την αναπαριστούν;

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης που επιχειρήσαμε και την επιβεβαίωση της εγκυρότητας τους από την ήδη υπάρχουσα έρευνα και θεωρία, θεωρούμε ότι η παρούσα έρευνα συμβάλει στην διατύπωση σαφών απαντήσεων στα παραπάνω ερωτήματα.

5.1 Υλικό - Μεθοδολογία έρευνας

Η συλλογή του υλικού έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε σε συνεργασία με την επιβλέπουσα καθηγήτρια. Το ερωτηματολόγιο διανεμόταν μαζί με μια συνοδευτική επιστολή όπου επεξηγούνταν ακριβώς ο σκοπός της εργασίας.

Στόχος ήταν η σύνταξη ενός συνοπτικού και κατανοητού ερωτηματολογίου ώστε να έχουμε όσο το δυνατό πιο αυθόρμητες και ειλικρινείς απαντήσεις. Το ερωτηματολόγιο έγινε με βάση τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων ως προς το χρόνο συμπλήρωσης αλλά και κατανόησης του κάθε ζητούμενου, εφόσον οι μισοί περίπου συμμετέχοντες έχουν δυσκολία με την ελληνική γλώσσα. Επιπλέον, έγινε με όλο τον απαιτούμενο σεβασμό ως προς τη διαταραχή του κάθε παιδιού, ανώνυμα, χωρίς καμία ταυτοποίηση προσωπικών στοιχείων κατά τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων.

Αποτελείται από πέντε σελίδες με τρεις ομάδες ερωτήσεων και σύνολο είκοσι τέσσερα υποερωτήματα κλειστού τύπου και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου.

Ομαδοποίηση ερωτηματολογίου

- A. Δημογραφικά στοιχεία του φροντιστή
- B. Δημογραφικά στοιχεία του παιδιού

Γ. Ερωτήσεις γλωσσικής επικοινωνίας

Όπως ήδη προαναφέρθηκε, η έρευνα απευθύνεται σε άτομα που δεν έχουν κατακτήσει επαρκώς την ελληνική γλώσσα, οπότε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γινόταν με βοήθεια και επιπλέον επεξήγηση των ερωτήσεων στα ελληνικά ή στα αγγλικά ώστε να υπάρχει ένα πιο αληθινό και ξεκάθαρο αποτέλεσμα. Βοήθεια δινόταν επίσης και μέσω τηλεφώνου, όποτε αυτή χρειαζόταν.

5.1.1 Δειγματοληψία

Καθώς η έρευνα απευθύνεται σε πληθυσμό με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ακολουθήθηκε η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας (Κυριαζή, 2002).

Η συλλογή των δειγμάτων έγινε από δύο ειδικά σχολεία και τρία γενικής εκπαίδευσης. Για τα ειδικά σχολεία, αρχικά ζητήθηκε η άδεια του/ης διευθυντή/ας, οι οποίοι εξασφάλισαν την επικοινωνία με τον γονέα με τον οποίο αργότερα προγραμματίστηκε προσωπική συνάντηση. Σε τρεις περιπτώσεις που οι γονείς αδυνατούσαν να παρευρεθούν στο χώρο του σχολείου η συνάντηση για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε στο σπίτι του παιδιού. Στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στο/η δάσκαλο/α, οι οποίοι με τη σειρά τους τα παρέδωσαν στους γονείς, οποίοι τα συμπλήρωναν στο σπίτι. Σε περίπτωση οποιαδήποτε απορίας, αναγραφόταν στη συνοδευτική επιστολή προσωπικός τηλεφωνικός αριθμός και e-mail για βοήθεια.

Το δείγμα της εργασίας περιλαμβάνει είκοσι (20) οικογένειες δίγλωσσων παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων οι φροντιστές ήταν οι γονείς του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 14 μητέρες και 5 πατέρες, με εξαίρεση μια περίπτωση όπου το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τη γιαγιά.

Το ερωτηματολόγιο δεν χρειάστηκε να μεταφραστεί σε άλλη γλώσσα, αν και στις τρεις περιπτώσεις όπου η συνάντηση για την συμπλήρωση του έγινε στο σπίτι των συμμετεχόντων, η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε ήταν κυρίως η αγγλική. Σε μια μόνο περίπτωση βοήθησε η μεγάλη κόρη της οικογένειας, η οποία μετέφραζε στη μητέρα της τις ερωτήσεις από τα ελληνικά στα Bangla (Bengali language).

5.2 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Η ακόλουθη στατιστική ανάλυση της έρευνας βασίζεται στα στατιστικά στοιχεία που συλλέχθηκαν από τα 20 ερωτηματολόγια. Σύμφωνα με αυτά θα προχωρήσουμε στον υπολογισμό των περιγραφικών στατιστικών στοιχείων πληθυσμού, στοιχεία τα οποία απεικονίζονται σε πίνακες συχνοτήτων, ραβδογράμματα και ιστογράμματα. Συνέχεια έχει η στατιστική ανάλυση- γραμμική παλινδρόμηση σε ισχυρά συσχετιζόμενες μεταβλητές-ερμηνείες αποτελεσμάτων και η ανάλυση Cronbach Alpha.

Κάθε ερώτημα του ερωτηματολογίου θα το θεωρήσουμε μια μεταβλητή (συγκεκριμένα ποιοτική μεταβλητή). Καθώς τα περισσότερα ερωτήματα είναι πολλαπλής επιλογής απαιτείται μια κωδικοποίηση που θα αναλυθεί στη συνέχεια. Βέβαια στις αριθμητικές μεταβλητές όπως η ηλικία, δεν θα χρειαστεί κάτι τέτοιο. Για την ανάλυση μας επικαλεστήκαμε τη βοήθεια δύο στατιστικών πακέτων, το SPSS και το Minitab.

Επίσης, σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να εξηγήσουμε την κωδικοποίηση που χρησιμοποιήσαμε για την κάθε μεταβλητή, ώστε να περάσουμε τα δεδομένα στο στατιστικό πακέτο και να ερμηνεύσουμε σωστά τους πίνακες αποτελεσμάτων.

Επεξήγηση μεταβλητών

Ομάδα Α:

- Για τη μεταβλητή Φύλο ορίζουμε:
 - 0 αν είναι γυναίκα
 - 1 αν είναι άνδρας
- Για τη μεταβλητή Ηλικία, τον αριθμό που αντιστοιχεί
- Για τις μεταβλητές Καταγωγή και Μητρική Γλώσσα ορίζουμε:
 - 0 αν είναι Ουκρανική
 - 1 αν είναι Αλβανική
 - 2 αν είναι Νιγηριανή
 - 3 αν είναι Βουλγαρική
 - 4 αν είναι Σέρβικη
 - 5 αν είναι Μπανγκλά
 - 6 αν είναι Αυστραλιανή
 - 7 αν είναι Πολωνική
 - 8 αν είναι Αγγλική
- Όσον αφορά τη μεταβλητή Επίπεδο Εκπαίδευσης ορίζουμε:
 - 0 αν είναι πρωτοβάθμια
 - 1 αν είναι δευτεροβάθμια
 - 2 αν είναι τριτοβάθμια
- Για τη μεταβλητή Κοινωνικο-Οικονομική κατάσταση φροντιστή ορίζουμε:
 - 0 αν είναι χαμηλή
 - 1 αν είναι μέτρια,
 - 2 αν είναι υψηλή.
- Όσον αφορά τη μεταβλητή Μέλη Οικογένειας ορίζουμε:
 - 0 αν είναι πυρηνική
 - 1 αν είναι μονογονεϊκή
 - 2 αν είναι πολύτεκνη
 - 3 αν είναι εκτεταμένη
 - 4 αν δεν είναι τίποτα από τα παραπάνω

- Σε σχέση με τη μεταβλητή Διάστημα παραμονής στη χώρα παραμονής ορίζουμε:
 - 0 αν είναι λιγότερο από 1 έτος
 - 1 αν είναι περισσότερο από 1 έτος

Ομάδα Β:

- Για τη μεταβλητή Φύλο Παιδιού ορίζουμε:
 - 0 αν είναι θηλυκό
 - 1 αν είναι αρσενικό
- Για τη μεταβλητή Ηλικία, τον αριθμό που αντιστοιχεί.
- Όσον αφορά τη μεταβλητή Είδος Διαταραχής ορίζουμε:
 - 0 αν έχει Νοητική Υστέρηση
 - 1 αν έχει Διαταραχή Επικοινωνίας
 - 2 αν έχει Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
 - 3 αν έχει Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή
 - 4 αν έχει Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα
 - 5 αν έχει Κινητικές Διαταραχές
 - 6 αν έχει Άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές
 - 7 αν έχει κάτι άλλο.
- Για τη μεταβλητή Σχολική Δομή Φοίτησης ορίζουμε:
 - 0 αν είναι Γενικό Σχολείο
 - 1 αν είναι Ειδικό Σχολείο
 - 2 αν είναι Γενικό Σχολείο και Τμήμα Ένταξης
 - 3 αν είναι Γενικό Σχολείο και Παράλληλη Στήριξη
 - 4 αν είναι Γενικό Σχολείο και Τμήμα Ένταξης και Παράλληλη Στήριξη

Ομάδα Γ:

- Για το ερώτημα 1 ονομάζουμε τη μεταβλητή Αριθμός Γλωσσών στο σπίτι Φ και ορίζουμε
 - 1 αν είναι μια γλώσσες
 - 2 αν είναι δυο γλώσσες
- Για το ερώτημα 2 ονομάζουμε τη μεταβλητή Αριθμός Γλωσσών εκτός σπιτιού Φ και ορίζουμε:
 - 1 αν είναι μια γλώσσες
 - 2 αν είναι δυο γλώσσες
- Για το ερώτημα 3 ονομάζουμε τη μεταβλητή Αριθμός Γλωσσών στο σπίτι Π και ορίζουμε:
 - 1 αν είναι μια γλώσσες
 - 2 αν είναι δυο γλώσσες

- Για το ερώτημα 4 ονομάζουμε τη μεταβλητή Αριθμός Γλωσσών εκτός σπιτιού Π και ορίζουμε:
 - 1 αν είναι μια γλώσσες
 - 2 αν είναι δυο γλώσσες
- Όσον αφορά το ερώτημα 5 θεωρούμε τη μεταβλητή Δυσκολίες στην Επικοινωνία και ορίζουμε:
 - 0 αν παρατηρούνται περισσότερες δυσκολίες στη μητρική γλώσσα
 - 1 αν οι περισσότερες δυσκολίες εντοπίζονται στη δεύτερη γλώσσα
 - 2 αν ο αριθμός των δυσκολιών είναι ο ίδιος και για τη μητρική αλλά και για τη δεύτερη γλώσσα.
- Στο ερώτημα 6 ορίζουμε τη μεταβλητή Επιρροή Διγλωσσίας με φροντιστή και συμβολίζουμε με:
 - 0 αν η επιρροή είναι θετική
 - 1 αν είναι αρνητική
 - 2 αν δεν είναι ούτε ένα ούτε το άλλο
- Στο ερώτημα 7 ονομάζουμε τη μεταβλητή Επιρροή Διγλωσσίας με περίγυρο και συμβολίζουμε με:
 - 0 αν η επιρροή είναι θετική
 - 1 αν είναι αρνητική
 - 2 αν δεν είναι ούτε ένα ούτε το άλλο
- Όσον αφορά το ερώτημα 8 εισάγουμε τη μεταβλητή Συσχέτιση Διγλωσσίας- Διαταραχής και ορίζουμε με:
 - 0 αν είναι λίγο
 - 1 αν είναι αρκετά
 - 2 αν είναι πολύ
- Για το ερώτημα 9 θεωρούμε επτά ψευδομεταβλητές όσες και οι επιλογές του ερωτήματος, καθώς μπορούν να επιλεγθούν πάνω από μία. Ορίζουμε με:
 - 0 αν δεν επέλεξε την αντίστοιχη επιλογή
 - 1 αν την έχει επιλέξει
- Στο ερώτημα 10 ονομάζουμε τη μεταβλητή Βαθμός της Στάσης και έχουμε:
 - 0 αν είναι λίγο
 - 1 αν είναι αρκετά
 - 2 αν είναι πολύ
- Για το ερώτημα 10 ονομάζουμε τη μεταβλητή Βαθμός Ικανοποίησης και ορίζουμε:
 - 0 αν είναι λίγο
 - 1 αν είναι αρκετά
 - 2 αν είναι πολύ
 - 3 αν είναι πάρα πολύ
- Σε σχέση με το ερώτημα 12 δημιουργήσαμε τη μεταβλητή Προτάσεις αλλαγών με τις τιμές της:
 - 0 άμα απάντησε στο ερώτημα
 - 1 αν δεν απάντησε στο ερώτημα

Δημιουργήσαμε άλλη μια μεταβλητή σε σχέση με το ερώτημα 12 της Ομάδας Γ.

- «Προτάσεις Αλλαγών1» με τις τιμές:
 - 0 άμα απάντησε αρνητικά στο ερώτημα
 - 1 αν απάντησε θετικά στο ερώτημα

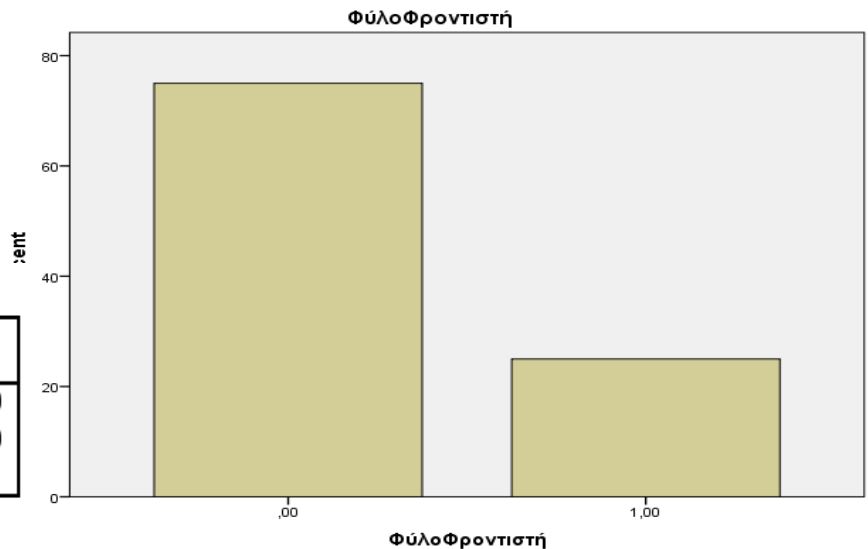
Περιγραφικά στατιστικά μέτρα

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο SPSS αφού πρώτα εισάγουμε τα κωδικοποιημένα δεδομένα μας, βρίσκουμε τα περιγραφικά μέτρα για κάθε μεταβλητή.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται όλες οι ποιοτικές μεταβλητές, η κωδικοποίησή των οποίων αναλύθηκε νωρίτερα. Η πρώτη στήλη περιέχει τις απόλυτες συχνότητες για κάθε επιλογή της μεταβλητής-ερωτήματος που αναφέρεται στο αριστερό μέρος του πίνακα με την αντίστοιχη κωδικοποίηση που έχει εξηγηθεί παραπάνω. Στη δεύτερη στήλη βρίσκονται οι σχετικές συχνότητες σε ποσοστά της κάθε επιλογής. Οι δύο τελευταίες στήλες είναι αθροιστικές συχνότητες αλλά δεν θα μας απασχολήσουν. Κάθε πίνακας συνοδεύεται από το αντίστοιχο ραβδόγραμμα.

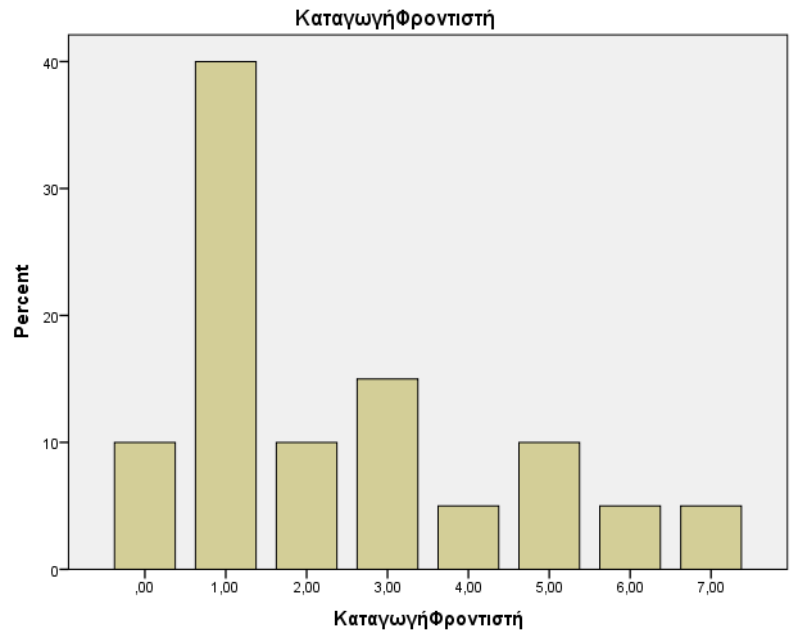
Πίνακες και Ραβδογράμματα των Στατιστικών Αποτελεσμάτων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	15	75,0	75,0	75,0
1,00	5	25,0	25,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



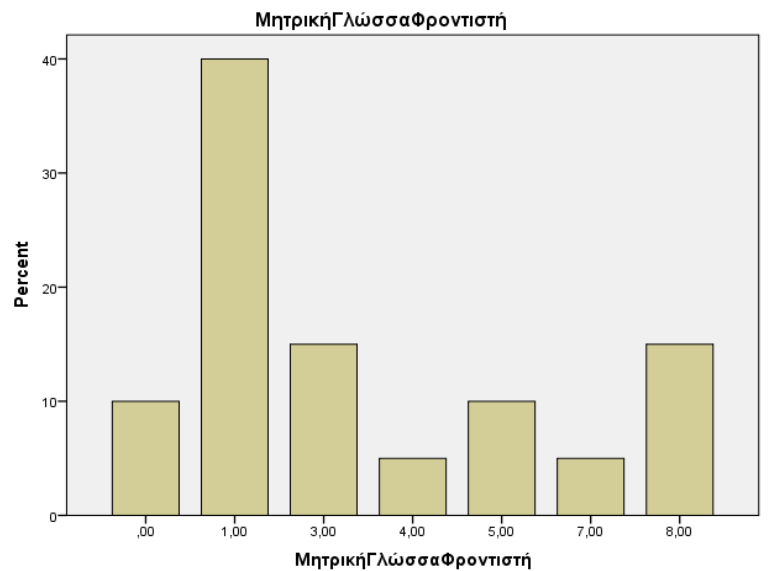
ΚαταγωγήΦρονιστή

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
,00	2	10,0	10,0	10,0
1,00	8	40,0	40,0	50,0
2,00	2	10,0	10,0	60,0
3,00	3	15,0	15,0	75,0
4,00	1	5,0	5,0	80,0
5,00	2	10,0	10,0	90,0
6,00	1	5,0	5,0	95,0
7,00	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



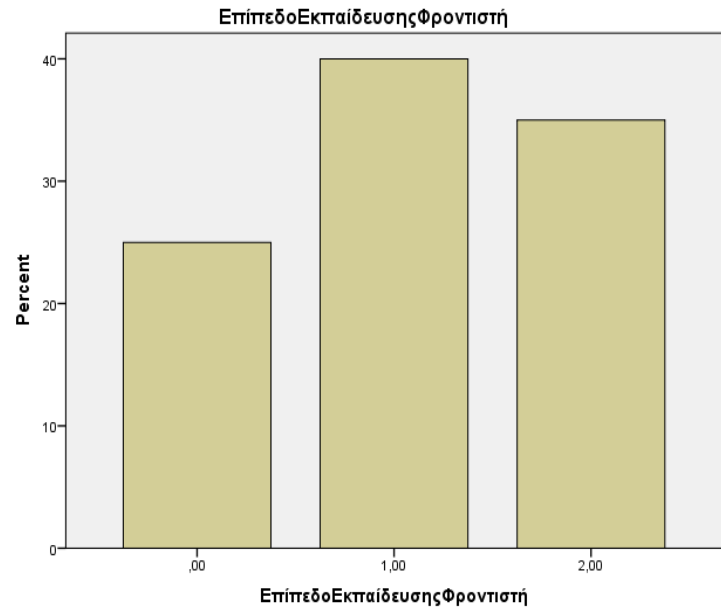
ΜητρικήΓλώσσαΦρονιστή

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
,00	2	10,0	10,0	10,0
1,00	8	40,0	40,0	50,0
3,00	3	15,0	15,0	65,0
4,00	1	5,0	5,0	70,0
5,00	2	10,0	10,0	80,0
7,00	1	5,0	5,0	85,0
8,00	3	15,0	15,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



Επίπεδο Εκπαίδευσης Φρονιστή

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	5	25,0	25,0	25,0
1,00	8	40,0	40,0	65,0
2,00	7	35,0	35,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



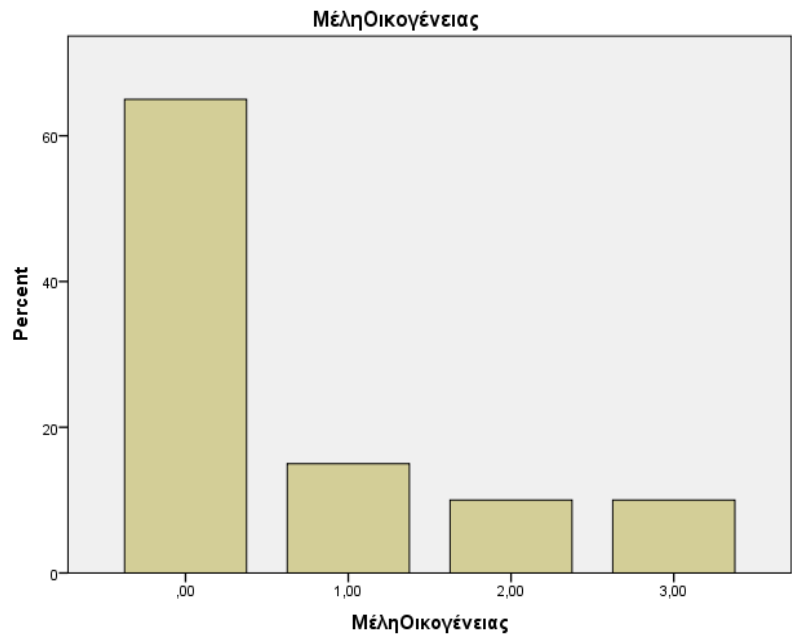
Κοινωνικοοικονομική Κατάσταση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	8	40,0	40,0	40,0
1,00	12	60,0	60,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



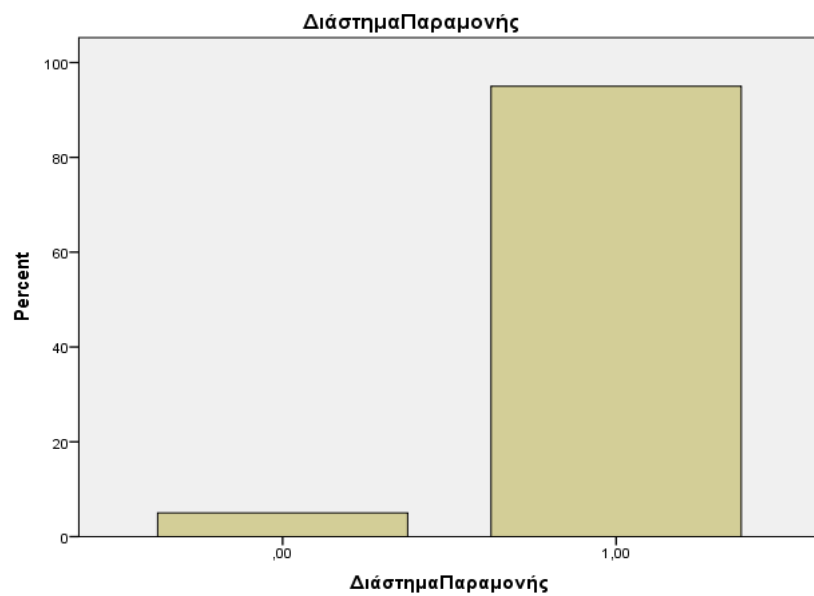
ΜέληΟικογένειας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	13	65,0	65,0	65,0
1,00	3	15,0	15,0	80,0
2,00	2	10,0	10,0	90,0
3,00	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



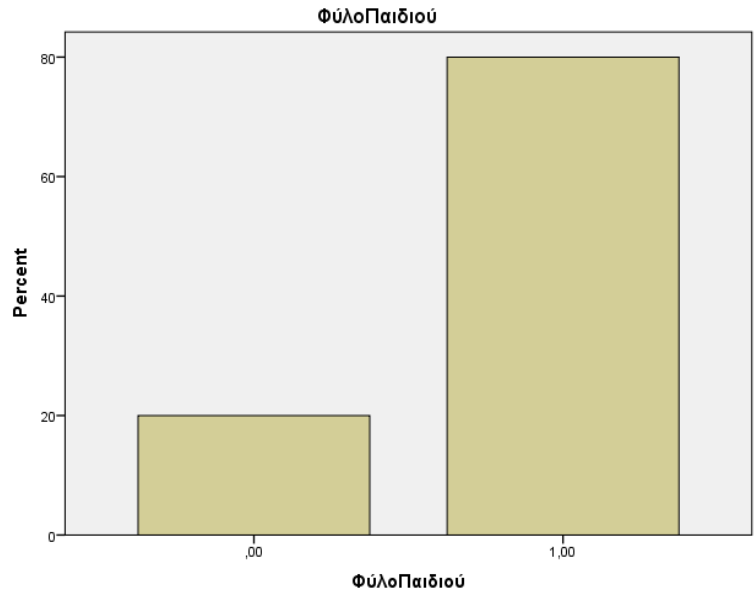
ΔιάστημαΠαραμονής

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	1	5,0	5,0	5,0
1,00	19	95,0	95,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



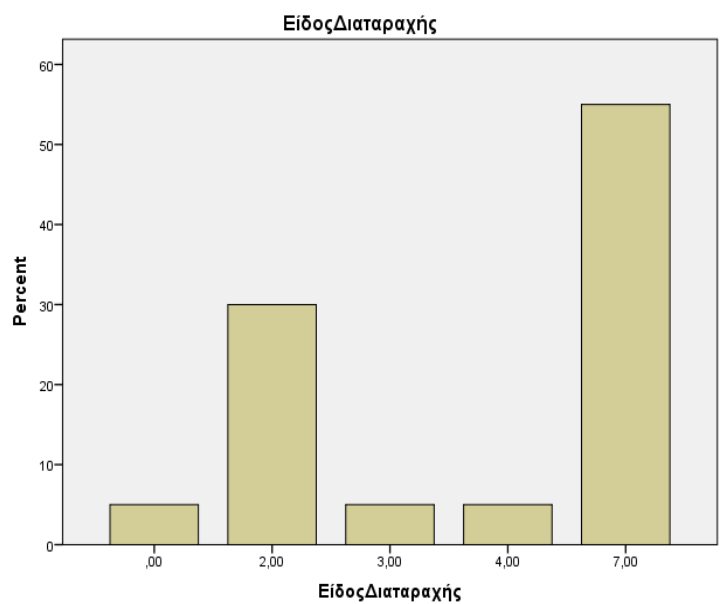
ΦύλοΠαιδιού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	4	20,0	20,0	20,0
	1,00	16	80,0	80,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	



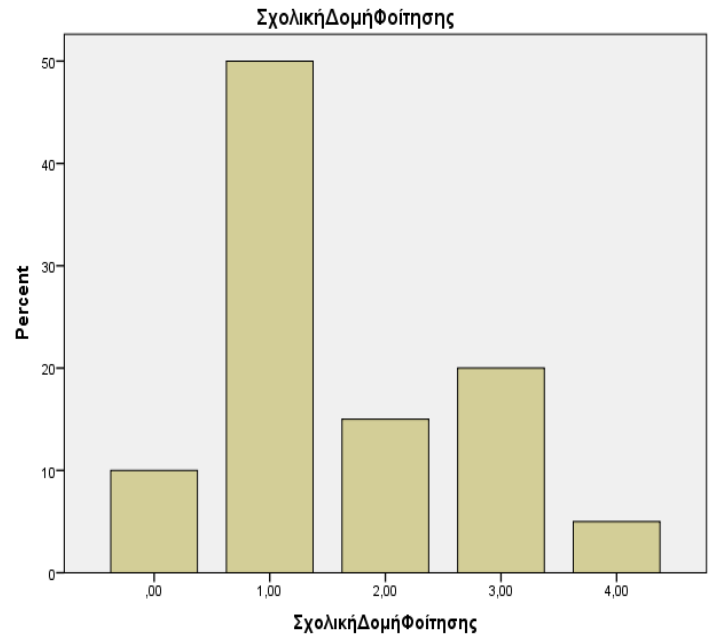
ΕίδοςΔιαταραχής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	1	5,0	5,0	5,0
	2,00	6	30,0	30,0	35,0
	3,00	1	5,0	5,0	40,0
	4,00	1	5,0	5,0	45,0
	7,00	11	55,0	55,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	



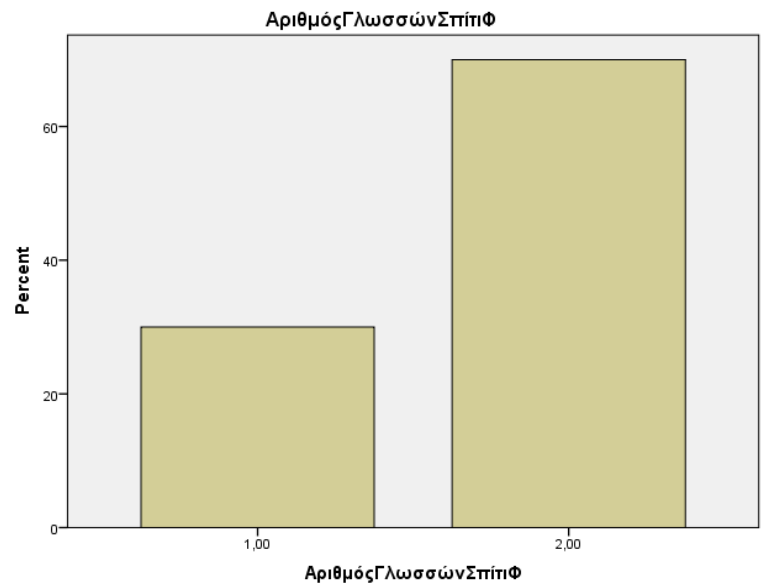
Σχολική Δομή Φοίτησης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
,00	2	10,0	10,0	10,0
1,00	10	50,0	50,0	60,0
2,00	3	15,0	15,0	75,0
3,00	4	20,0	20,0	95,0
4,00	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



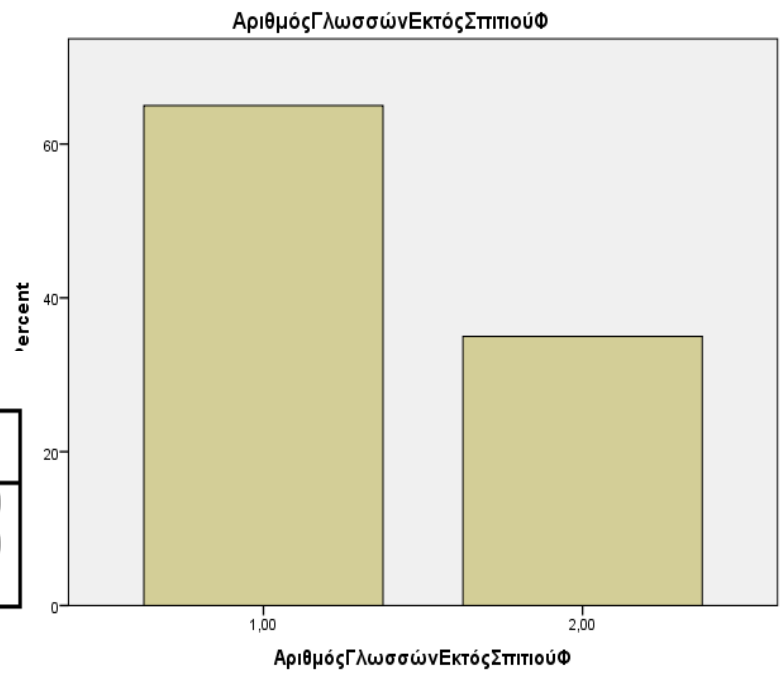
Αριθμός Γλωσσών ΣπίτιΦ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
1,00	6	30,0	30,0	30,0
2,00	14	70,0	70,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



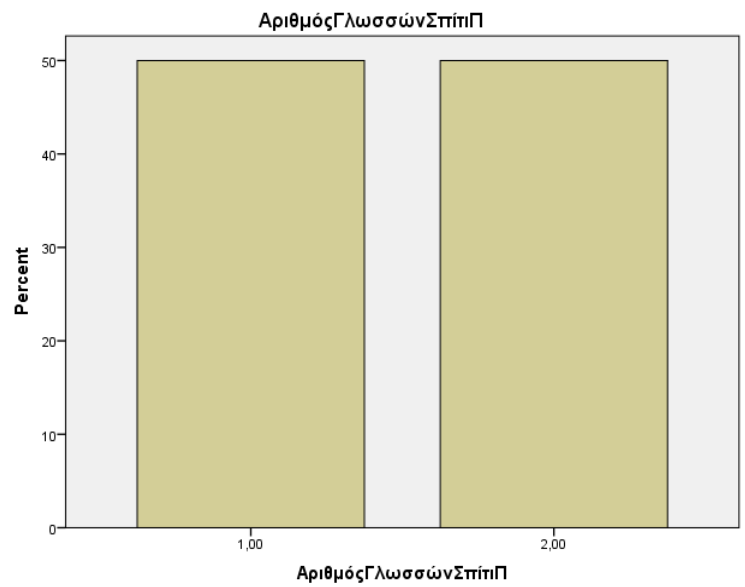
Αριθμός Γλωσσών Εκτός ΣπιούΦ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	13	65,0	65,0	65,0
2,00	7	35,0	35,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



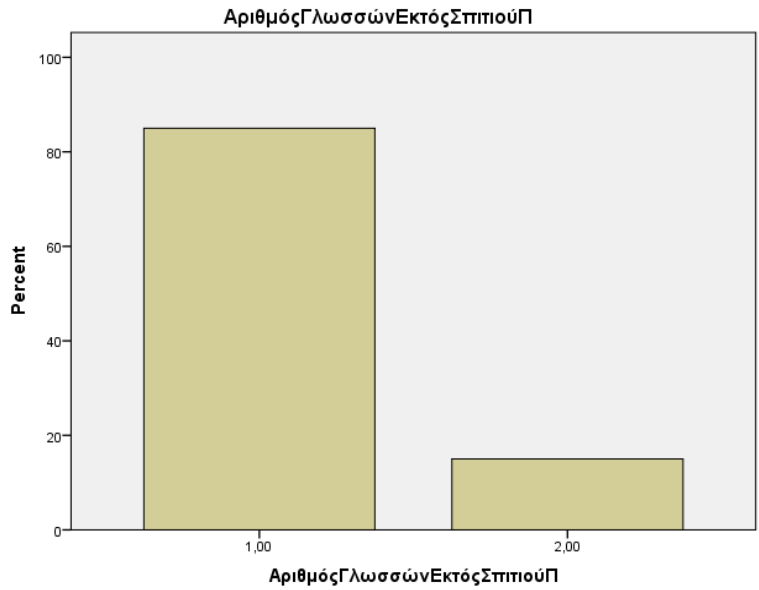
Αριθμός Γλωσσών ΣπίιΠ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	10	50,0	50,0	50,0
2,00	10	50,0	50,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



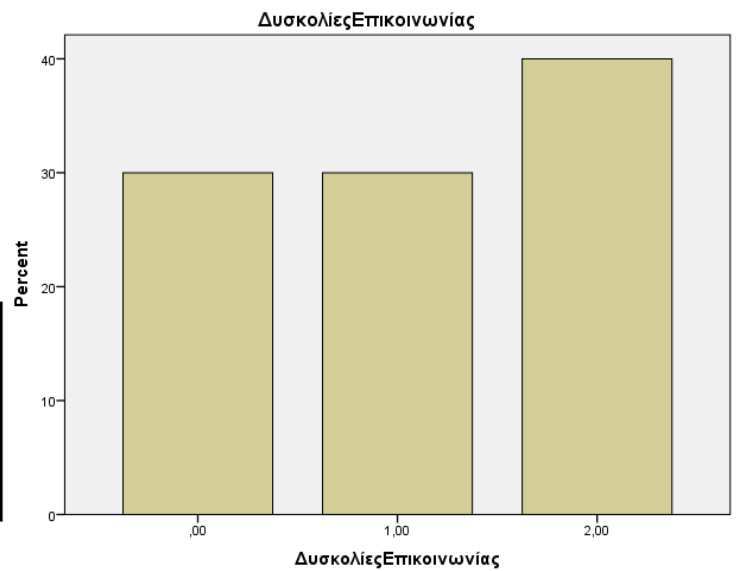
Αριθμός Γλωσσών Εκτός ΣππυόΠ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	17	85,0	85,0	85,0
2,00	3	15,0	15,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



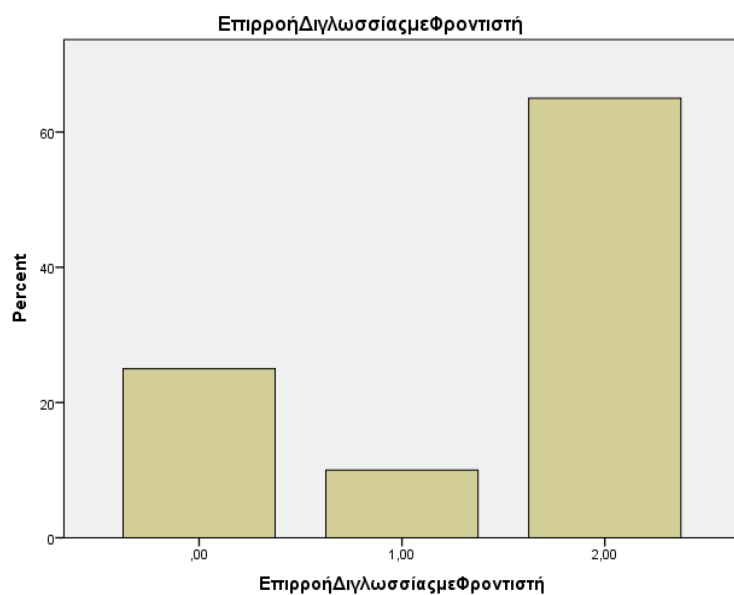
Δυσκολίες Επικοινωνίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	6	30,0	30,0	30,0
1,00	6	30,0	30,0	60,0
2,00	8	40,0	40,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



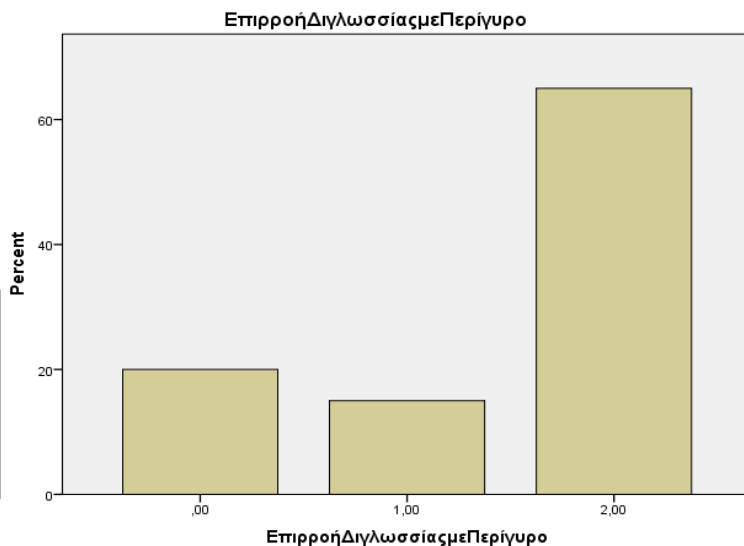
Επιρροή Διγλωσσίας με Φροντιστή

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	5	25,0	25,0	25,0
1,00	2	10,0	10,0	35,0
2,00	13	65,0	65,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



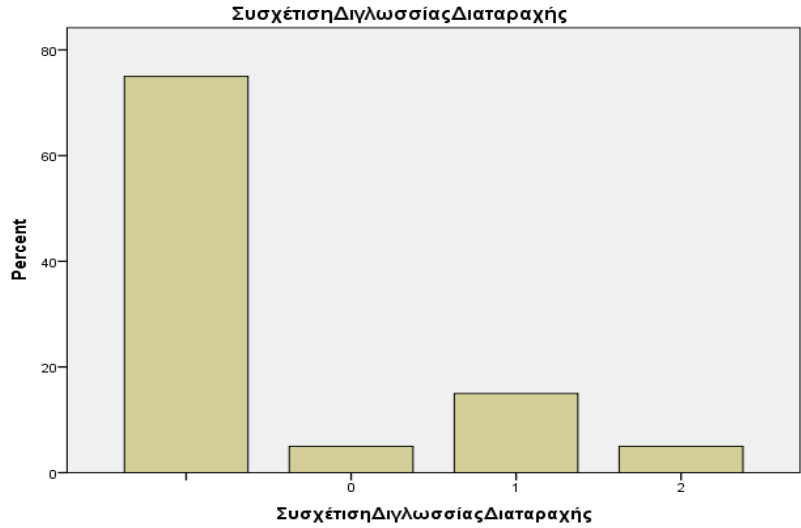
Επιρροή Διγλωσσίας με Περίγυρο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	4	20,0	20,0	20,0
1,00	3	15,0	15,0	35,0
2,00	13	65,0	65,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



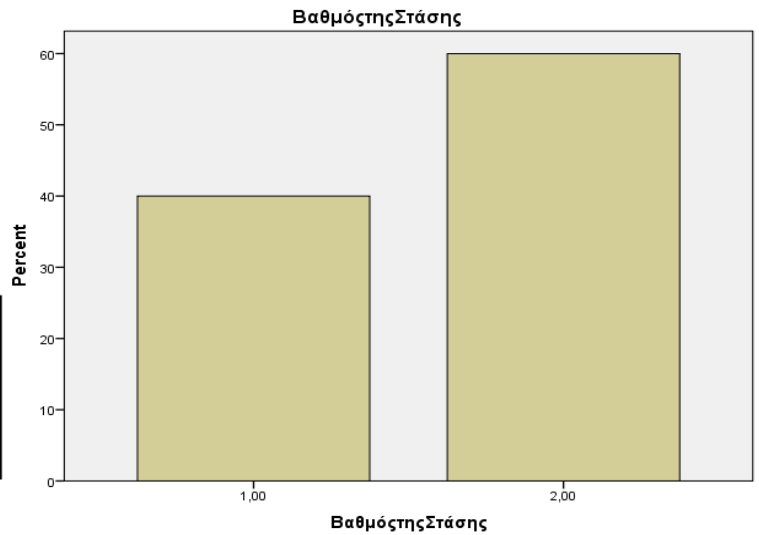
Συσχέτιση Διγλωσσίας Διαταραχής

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	15	75,0	75,0	75,0
0	1	5,0	5,0	80,0
1	3	15,0	15,0	95,0
2	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



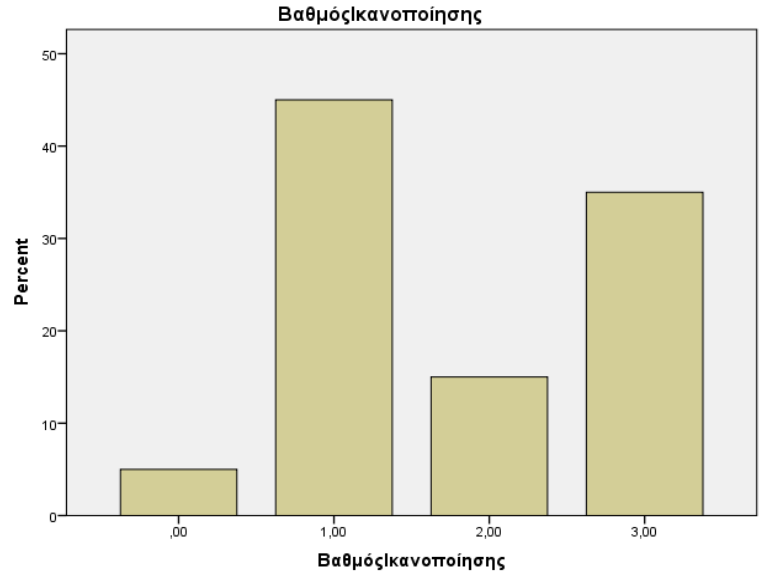
Βαθμότης Στάσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	8	40,0	40,0	40,0
2,00	12	60,0	60,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



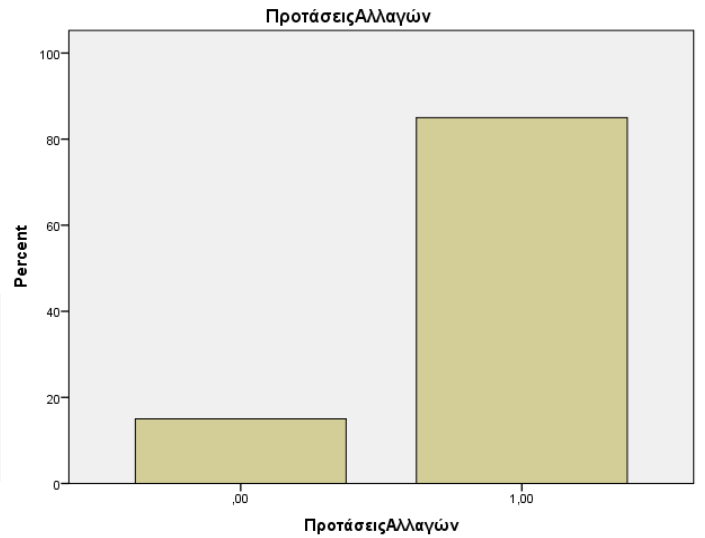
Βαθμολογηση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	1	5,0	5,0
	1,00	9	45,0	50,0
	2,00	3	15,0	65,0
	3,00	7	35,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



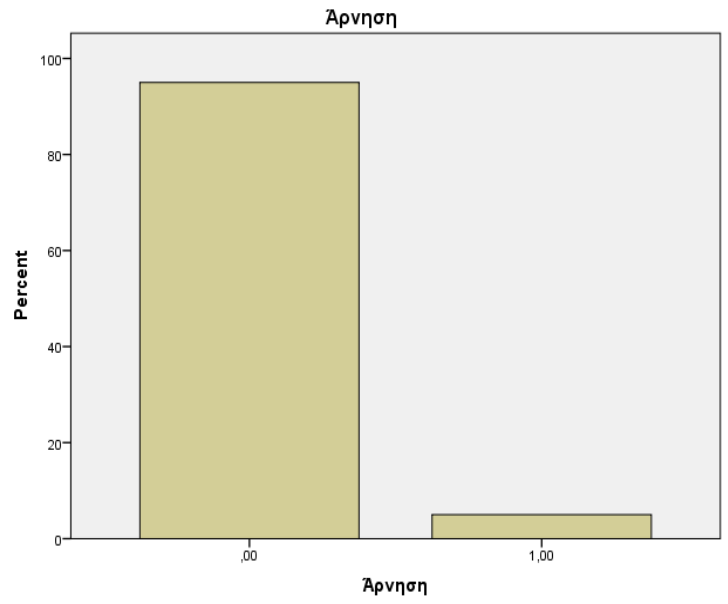
ΠροτασειςΑλλαγων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	3	15,0	15,0
	1,00	17	85,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



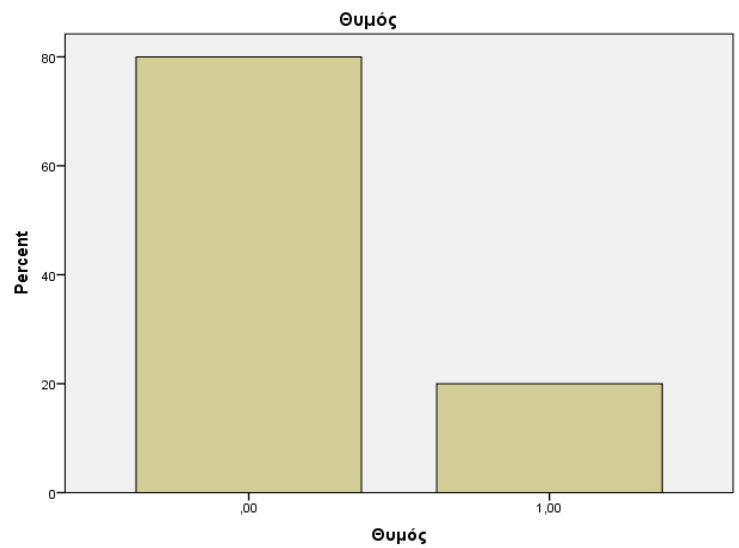
Άρνηση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	19	95,0	95,0	95,0
1,00	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



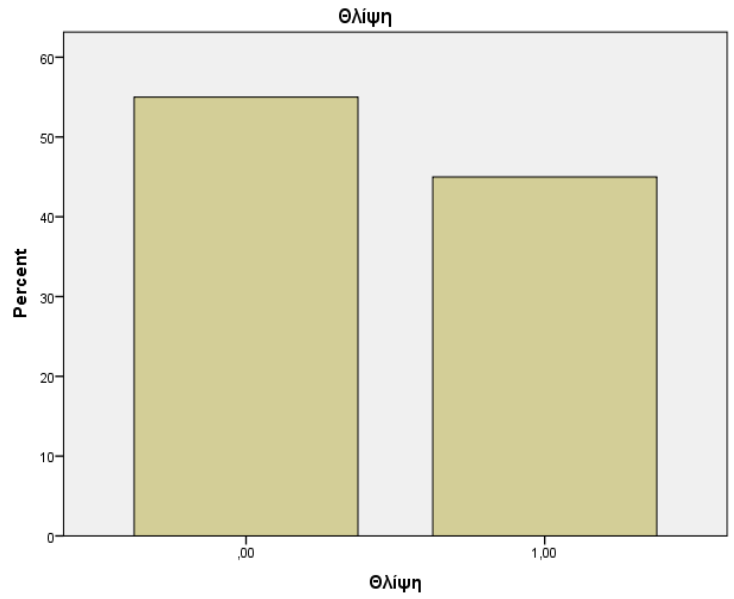
Θυμός

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	16	80,0	80,0	80,0
1,00	4	20,0	20,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



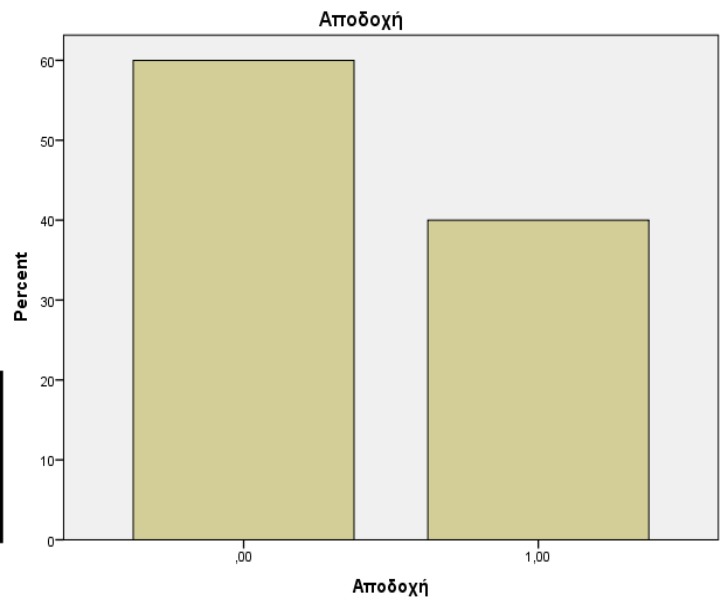
Θλίψη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	11	55,0	55,0	55,0
1,00	9	45,0	45,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



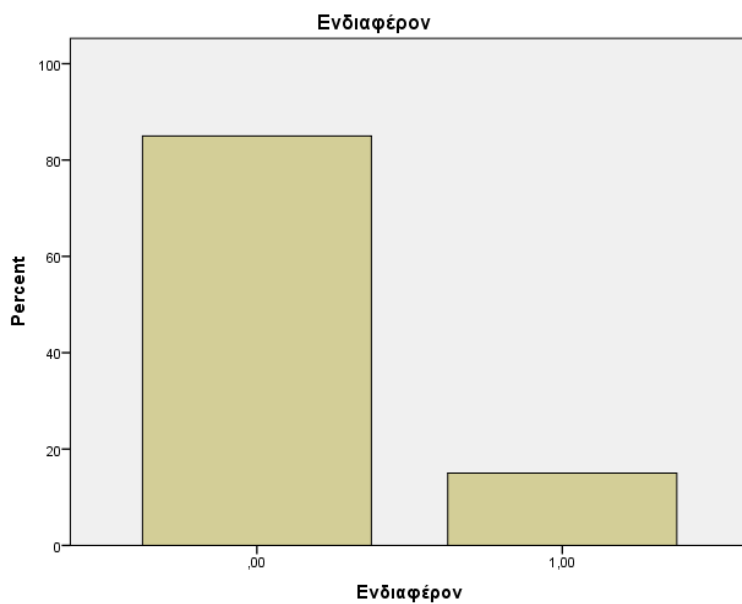
Αποδοχή

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	12	60,0	60,0	60,0
1,00	8	40,0	40,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



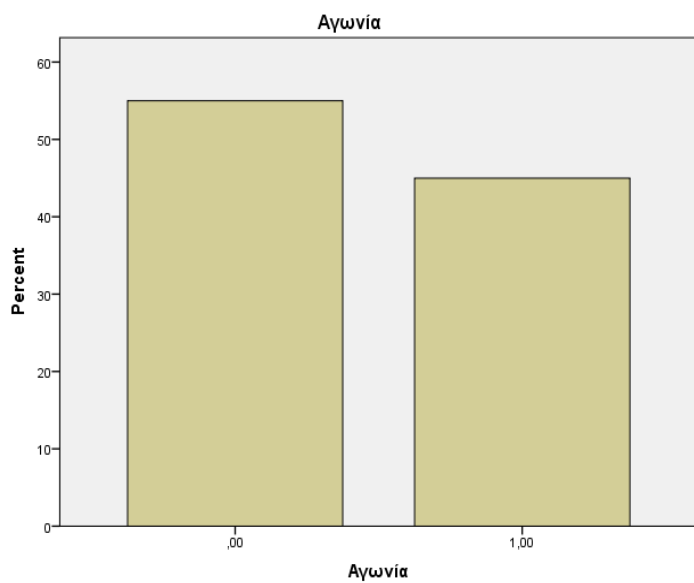
Ενδιαφέρον

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	17	85,0	85,0	85,0
1,00	3	15,0	15,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



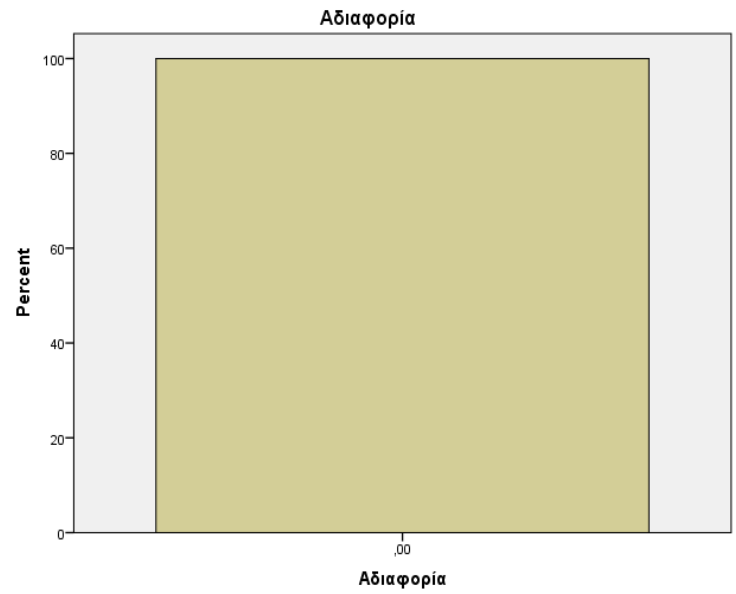
Αγωνία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	11	55,0	55,0	55,0
1,00	9	45,0	45,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



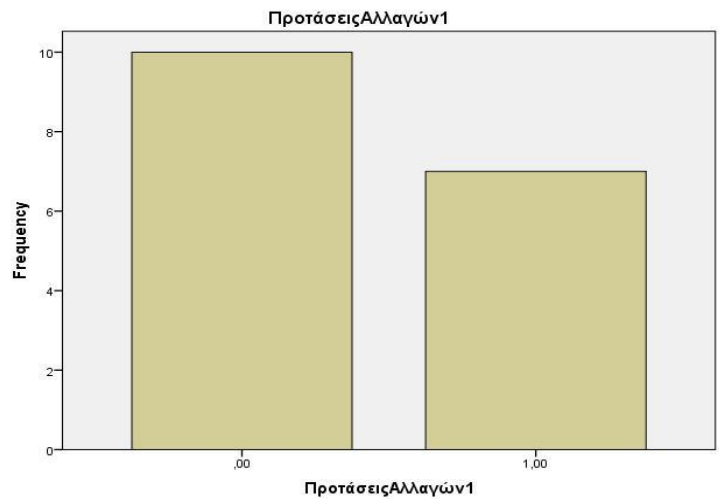
Αδιαφορία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	20	100,0	100,0	100,0



ΠροτάσειςΑλλαγών1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	10	50,0	58,8	58,8
1,00	7	35,0	41,2	100,0
Total	17	85,0	100,0	
Missing System	3	15,0		
Total	20	100,0		



Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται όλες οι ποσοτικές μεταβλητές. Ορίζουμε μια νέα ποσοτική μεταβλητή για το ερώτημα 8 της Ομάδας Α του ερωτηματολογίου, στην οποία εισάγουμε τις τιμές του προσδιορισμού του διαστήματος παραμονής και την ονομάζουμε «Διάστημα Παραμονής 1».

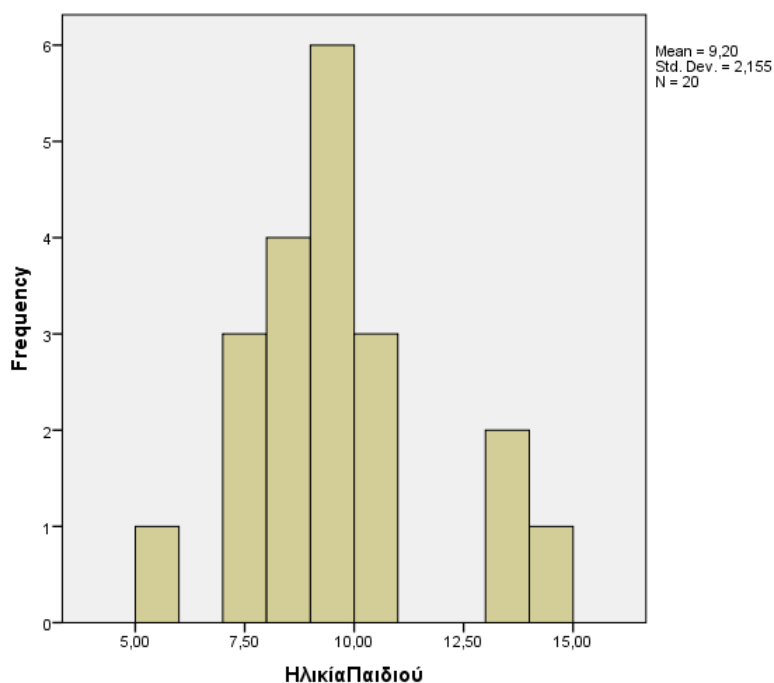
Η πρώτη στήλη περιέχει το πλήθος των έγκυρων παρατηρήσεων για κάθε μεταβλητή. Στη δεύτερη στήλη αναφέρεται το εύρος των τιμών της κάθε μεταβλητής. Οι δύο επόμενες στήλες είναι η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή για κάθε ποσοτικό ερώτημα. Η προτελευταία στήλη είναι ο μέσος όρος παρατηρήσεων για την κάθε μεταβλητή και στην τελευταία παρουσιάζεται η τυπική απόκλιση, η οποία είναι το σημαντικότερο μέτρο και τη προτιμούμε όσο το δυνατόν μικρότερη για εγκυρότερα αποτελέσματα.

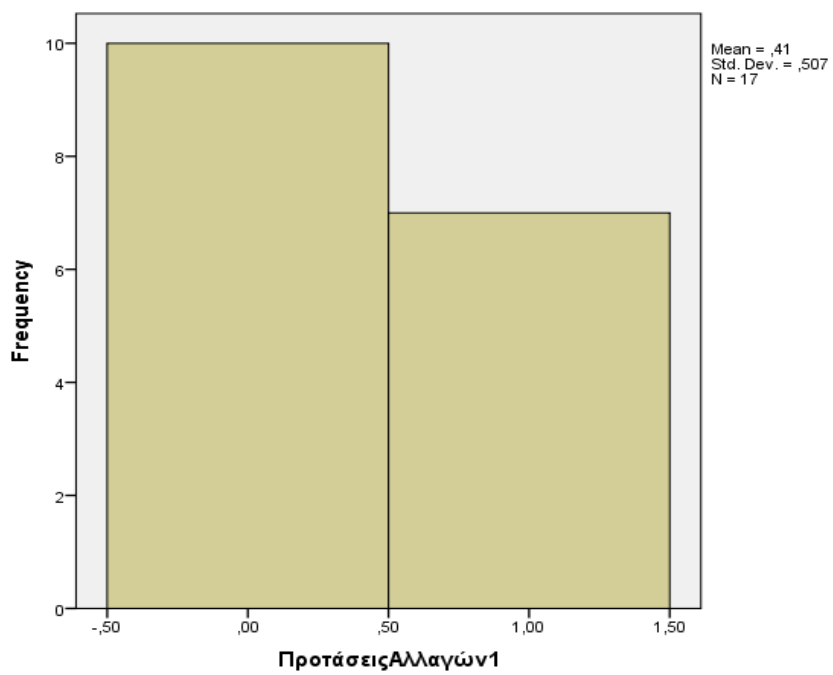
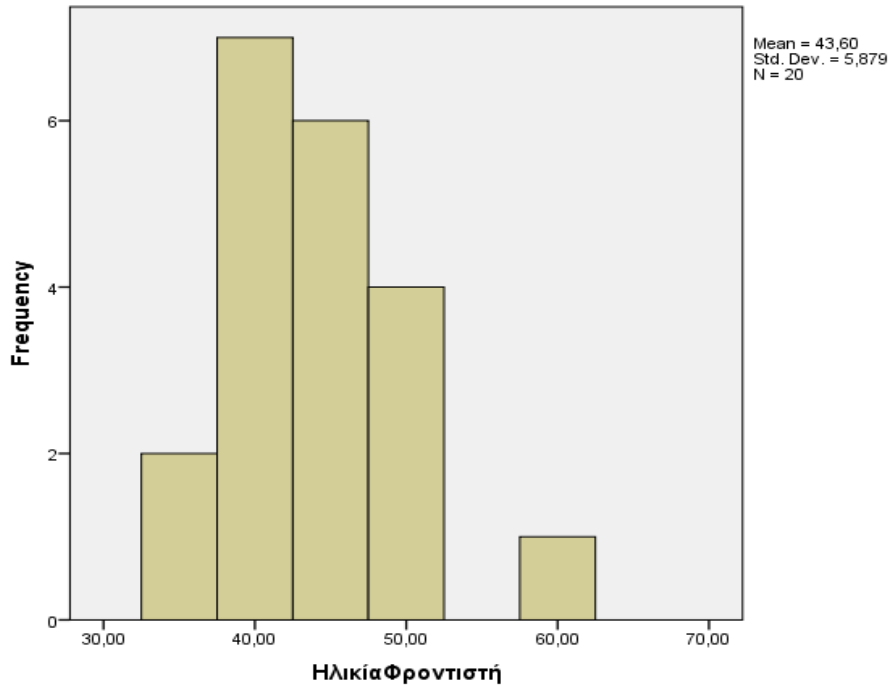
Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΗλικίαΠαιδιού	20	5,50	14,00	9,2000	2,15455
ΗλικίαΦροντιστή	20	35,00	62,00	43,6000	5,87949
Valid N (listwise)	20				

Descriptive Statistics

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΔιάστημαΠαραμονής1	17	27,00	8,00	35,00	18,7647	6,58150
Valid N (listwise)	17					





Ανάλυση Cronbach Alpha

Η ανάλυση Cronbach Alpha είναι ένα από τα πιο δημοφιλή εργαλεία εγκυρότητας ερευνών (Cronbach, 1951). Πραγματοποιήσαμε την ανάλυση αυτή για να διαπιστώσουμε τον βαθμό εσωτερικής αυθεντικότητας του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο SPSS.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,461	,179	28

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι ο συντελεστής Cronbach's Alpha είναι 0,461 άρα θεωρούμε ότι η συσχέτιση των ερωτημάτων-μεταβλητών είναι μέτριου βαθμού εγκυρότητας (πιθανότατα λόγω μικρού δείγματος) αλλά εξακολουθεί να επιδέχεται στατιστικής ανάλυσης.

Ανάλυση Minitab

Στη συνέχεια, με χρήση του στατιστικού πακέτου Minitab, ελέγξαμε κατά πόσο κάποιες μεταβλητές μας, που υπάρχει ένδειξη από τη θεωρία, συσχετίζονται ή έχουν κάποια αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Στις σελίδες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα ανάλογα στατιστικά αποτελέσματα.

Συσχετιζόμενες μεταβλητές και ερμηνείες

1. Αρχικά, θα ελέγξουμε αν το ερώτημα Γ5 συνδέεται με τα ερωτήματα Β2, Β3, έχοντας σαν στόχο να εντοπίσουμε τη γλώσσα με τις περισσότερες δυσκολίες σε συνάρτηση με την ηλικία και το είδος διαταραχής του παιδιού.

Παράδειγμα εξίσωσης παλινδρόμησης:

$$0 \quad \text{Δυσκολίες στην Επικοινωνία} = 3,59 - 0,122 \text{ Ηλικία Παιδιού}$$

Αν στη θέση της μεταβλητής «Ηλικία Παιδιού» θέσουμε το μέσο όρο τους (9,2) τότε οδηγούμαστε στα παρακάτω αποτελέσματα:

Α. Στη Νοητική Στέρση, ο αριθμός των δυσκολιών επικοινωνίας είναι ίσος τόσο στη μητρική όσο και στη δεύτερη γλώσσα.

Β. Στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, ο αριθμός των δυσκολιών επικοινωνίας είναι μεγαλύτερος στη δεύτερη γλώσσα από ότι στη μητρική.

Γ. Στην Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή, ο αριθμός των δυσκολιών επικοινωνίας είναι μεγαλύτερος στη μητρική γλώσσα από ότι στη δεύτερη γλώσσα.

Δ. Στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) , ο αριθμός των δυσκολιών επικοινωνίας είναι μεγαλύτερος στη δεύτερη γλώσσα από ότι στη μητρική.

Ε. Για τις διαταραχές της κατηγορίας «Άλλο», ο αριθμός των δυσκολιών επικοινωνίας είναι μεγαλύτερος στη δεύτερη γλώσσα από ότι στη μητρική.

2. Στη συνέχεια, εξετάζουμε αν τα ερωτήματα Γ1, Γ2, Γ3, Γ4 συνδέονται μεταξύ τους, δηλαδή κατά πόσο σχετίζεται η γλώσσα επικοινωνίας του γονέα προς το παιδί στο σπίτι και στο περιβάλλον εκτός σπιτιού, με την ομιλούμενη γλώσσα του παιδιού στις αντίστοιχες καταστάσεις.

Παράδειγμα εξίσωσης παλινδρόμησης:

Αριθμός Γλωσσών στο σπίτι $\Phi = 1,428 + 0,0$ Αριθμός Γλωσσών εκτός σπιτιού Φ_1

Από την παραπάνω εξίσωση συμπεραίνουμε ότι εφόσον ο αριθμός γλωσσών που χρησιμοποιεί εκτός και εντός σπιτιού ο φροντιστής είναι μια για την επικοινωνία του με το παιδί, τότε και ο αριθμός γλωσσών που χρησιμοποιεί στο σπίτι το παιδί θα είναι μία, ανεξάρτητα από τον αριθμό γλωσσών που χρησιμοποιεί εκτός σπιτιού το παιδί.

3. Δημιουργούμε μια νέα μεταβλητή την οποία ονομάζουμε «Καλή Ικανοποίηση» και βασίζεται στο ερώτημα Γ11. Παίρνει τιμές 0 αν έχουν επιλέξει Λίγο ή Αρκετά, 1 αν έχουν επιλέξει Πολύ ή Πάρα Πολύ. Ελέγχουμε τη νέα μεταβλητή σε σχέση με τα ερωτήματα Α5, Β4, δηλαδή κατά πόσο σχετίζεται ο βαθμός ικανοποίησης του γονέα από το πρόγραμμα παρέμβασης του παιδιού του με το επίπεδο εκπαίδευσης του ίδιου και τη σχολική δομή του παιδιού.

Παράδειγμα εξίσωσης παλινδρόμησης:

Καλή ικανοποίηση = $0,356 + 0,0$ Επίπεδο Εκπαίδευσης Φ φροντιστή_0
+ $0,0$ Σχολική Δομή Φοίτησης_0
+ $0,256$ Σχολική Δομή Φοίτησης_1 -

Από την παραπάνω στατιστική ανάλυση διαπιστώνουμε ότι οι φροντιστές που απάντησαν Λίγο ή Αρκετά στο ερώτημα Γ11 μπορεί να έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

Α. Έχουν πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η σχολική δομή του παιδιού τους είναι το γενικό σχολείο με παράλληλη στήριξη ή με τμήμα ένταξης ή το γενικό σχολείο χωρίς αυτά.

Β. Έχουν δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η σχολική δομή του παιδιού τους είναι γενικό σχολείο μαζί με τμήμα ένταξης ή γενικό σχολείο μαζί με παράλληλη στήριξη.

Γ. Έχουν τριτοβάθμια εκπαίδευση και η σχολική δομή του παιδιού είναι το γενικό σχολείο με παράλληλη στήριξη ή με τμήμα ένταξης ή το γενικό σχολείο χωρίς αυτά.

Όσοι απάντησαν Πολύ ή Πάρα Πολύ στο ερώτημα Γ11 είναι όσοι έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

A. Έχουν πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η σχολική δομή του παιδιού τους είναι ειδικό σχολείο ή γενικό σχολείο μαζί με τμήμα ένταξης και παράλληλη στήριξη.

B. Έχουν δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η σχολική δομή του παιδιού είναι γενικό σχολείο ή ειδικό σχολείο ή γενικό σχολείο μαζί με τμήμα ένταξης και παράλληλη στήριξη.

Γ. Έχουν τριτοβάθμια εκπαίδευση και η σχολική δομή του παιδιού τους είναι ειδικό σχολείο ή γενικό σχολείο μαζί με τμήμα ένταξης και παράλληλη στήριξη.

4. Ύστερα, βλέπουμε αν υπάρχει κάποια εξάρτηση του ερωτήματος Γ12 χρησιμοποιώντας τη μεταβλητή «Προτάσεις Αλλαγών_1» σε σχέση με το ερώτημα Α5, δηλαδή αν το επίπεδο εκπαίδευσης του γονέα συμβάλει στο αν απάντησε στη ερώτηση ανοιχτού τύπου: «Θα προτείνατε να αλλάξει κάτι στο πρόγραμμα παρέμβασης του παιδιού σας; Εάν ναι, περιγράψτε:»

Παράδειγμα εξίσωσης παλινδρόμησης:

$$\text{Προτάσεις αλλαγών}_1 = 0,500 + 0,0 \text{ Επίπεδο Εκπαίδευσης Φροντιστή}_0$$

Από την παραπάνω εξίσωση συμπεραίνουμε ότι οι φροντιστές που έχουν επίπεδο εκπαίδευσης τη δευτεροβάθμια ή την τριτοβάθμια, έχουν απαντήσει αρνητικά στο ερώτημα ανοιχτού τύπου Γ12 καθώς είναι ικανοποιημένοι με το υπάρχον πρόγραμμα παρέμβασης για το παιδί τους.

5. Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε τη διασύνδεση που έχουν τα ερωτήματα Γ6 με το Γ2 δηλαδή εάν η γλώσσα επικοινωνίας του φροντιστή με το παιδί εκτός σπιτιού επηρεάζει, σύμφωνα με τον ίδιο, την μεταξύ τους επικοινωνία και το Γ7 με το Γ4, δηλαδή πώς επηρεάζει κατά τη γνώμη των γονέων η διγλωσσία του παιδιού τους με τους άλλους και αν αυτό σχετίζεται με τη γλώσσα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί το παιδί στις εξωσχολικές δραστηριότητες.

Παράδειγμα εξισώσεων παλινδρόμησης:

$$\begin{aligned} \text{Επιρροή} & \quad \text{διγλωσσίας} & \quad \text{με} & \quad \text{φροντιστή} & = & \quad 1,385 \\ + 0,0 \text{ Αριθμός Γλωσσών εκτός σπιτιού } \Phi_1 & & & & & \\ & & & & & + 0,044 \text{ Αριθμός Γλωσσών εκτός σπιτιού } \Phi_2 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{Επιρροή διγλωσσίας με περίγυρο} & = 1,471 + 0,0 \text{ Αριθμός Γλωσσών εκτός σπιτιού } \Pi_1 \\ & - 0,137 \text{ Αριθμός Γλωσσών εκτός σπιτιού } \Pi_2 \end{aligned}$$

Στην πρώτη εξίσωση συμπεραίνουμε ότι σύμφωνα με τον φροντιστή, η διγλωσσία επηρεάζει αρνητικά την επικοινωνία του με το παιδί, αν χρησιμοποιεί μία γλώσσα στις εξωτερικές κοινωνικές δραστηριότητες, ενώ η επιρροή είναι ουδέτερη (απάντηση «Ούτε το ένα ούτε το άλλο» στο ερώτημα Γ6) αν χρησιμοποιούνται δύο γλώσσες στις δραστηριότητες εκτός σπιτιού.

Από τη δεύτερη εξίσωση εξάγουμε πως η διγλωσσία επηρεάζει αρνητικά την επικοινωνία του παιδιού με τον περίγυρο του ανεξάρτητα με τον αριθμό γλωσσών που χρησιμοποιεί στο σχολείο ή σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες, σύμφωνα με τους γονείς.

5.2.2 Συζήτηση

Μετά το πέρας των στατιστικών αναλύσεων της έρευνας, θέλοντας να διευκρινίσουμε το βαθμό εγκυρότητας των αποτελεσμάτων, καλούμαστε να συγκρίνουμε τα ευρήματα μας με την ήδη υπάρχουσα και προαναφερθείσα βιβλιογραφία και να αναλύσουμε τα τις λεπτομέρειες της έρευνας με τη μορφή συζήτησης.

Ξεκινώντας από τα στατιστικά περιγραφικά μέτρα, διακρίνουμε ότι στην έρευνα πήραν μέρος περισσότερες γυναίκες(15) παρά άντρες(5), συνεπώς περισσότερες μητέρες από πατέρες με εξαίρεση μια γιαγιά.

Ακολουθούν τα ποσοστά καταγωγής των συμμετεχόντων, όπου διαπιστώνουμε πως το έχουν 10% Ουκρανική καταγωγή και μητρική γλώσσα, το 40% Αλβανική, το 10% Νιγηριανή, το 15% Βουλγαρική, το 5% αν είναι Σέρβικη, το 10% Μπανγκλά (Μπαγκλαντές), το 5% Αυστραλιανή με μητρική γλώσσα την Αγγλική και 5% Πολωνική καταγωγή και μητρική γλώσσα. Παρατηρούμε πως οι περισσότεροι γονείς έχουν ως μητρική γλώσσα τη γλώσσα καταγωγής, αφού κανένας από αυτούς δεν έχει γεννηθεί στην Ελλάδα και διαμένουν στη χώρα εδώ και μερικά χρόνια. Οι γονείς από τη Νιγηρία, δήλωσαν σαν μητρική γλώσσα και γλώσσα επικοινωνίας με το παιδί την αγγλική.

Στην πλειοψηφία τους οι γονείς είχαν πάνω από ένα χρόνο μόνιμη διαμονή στην Ελλάδα με ποσοστό 95%, ενώ μόνο ένα δήλωσε πως βρίσκεται στη χώρα για λιγότερο από ένα έτος (5%).

Πρόκειται για οικογένειες οι οποίες είναι κατά το 65% πυρηνικής μορφής, μονογονεϊκής σε ποσοστό 15%, ενώ οι πολύτεκνες και οι εκτεταμένες εμφανίστηκαν και οι δυο σε ποσοστό 10%. Οι πυρηνικές οικογένειες αποτελούνταν κυρίως από γονείς με 1 έως 2 παιδιά και καλύπτουν το μεγαλύτερο ποσοστό.

Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, οι γονείς είχαν δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο 40%, τριτοβάθμια εκπαίδευση είχαν οι γονείς σε ποσοστό 35%, ενώ το μικρότερο ποσοστό το είχαν οι γονείς με πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 25%. Αν και η πρωτοβάθμια εκπαίδευση έρχεται τελευταία, το ποσοστό 25% είναι αρκετά υψηλό, αφού έχει διαφορά μόλις 10% από τη δευτεροβάθμια που έρχεται πρώτη. Συνδυαστικά, η μέτρια κοινωνικό-οικονομική κατάσταση εμφανίζεται στο μεγαλύτερο ποσοστό με 60%, η χαμηλή με 40%, ενώ δεν απάντησε κανείς την επιλογή της υψηλής κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης.

Όσον αφορά τα στατιστικά στοιχεία των παιδιών, έγινε αναφορά για 16 αγόρια και τέσσερα κορίτσια με ποσοστά 80% και 20% αντίστοιχα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο αριθμός των αγοριών με νευροαναπτυξιακή διαταραχή είναι σχεδόν πάντα υψηλότερος από τον αριθμό των κοριτσιών.

Οι συμπεριλαμβανόμενες νευροαναπτυξιακές διαταραχές της έρευνας εμφανίστηκαν με τα ακόλουθα ποσοστά:

Νοητική Υστέρηση: 5%

Διαταραχή Επικοινωνίας: 0%

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: 30%

Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή: 5%

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα: 5%

Κινητικές Διαταραχές: 0

Άλλο: 55%

Στην κατηγορία «Άλλο», συμπεριλαμβάνονται οι ακόλουθες νευροαναπτυξιακές διαταραχές: Σύνθετες γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες, άλλες δυσκολίες επικοινωνίας – δυσκολίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Το 10% των δίγλωσσων παιδιών που πήραν μέρος στην έρευνα φοιτά σε τάξη γενικού σχολείου, το 50% σε ειδικό σχολείο, το 15% πηγαίνει σε γενικό σχολείο και παρακολουθεί τμήμα ένταξης, σε γενικό σχολείο με τη βοήθεια παράλληλης στήριξης ανήκει το 20%, ενώ σε γενικό σχολείο με συνδυασμό παράλληλης στήριξης και τμήματος ένταξης υπολογίζεται το 5% των παιδιών. Συνολικά, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε γονείς από πέντε διαφορετικά σχολεία. Τα τρία από αυτά ήταν σχολεία γενικής εκπαίδευσης και τα άλλα δυο ειδικά σχολεία. Αν και τα ειδικά σχολεία αποτελούν τη μειοψηφία, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών, τα μισά από αυτά, φοιτά σε αυτά (50%). Αυτό το γεγονός δεν μας προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση καθώς είναι λογικό επόμενο να βρίσκονται περισσότερα δίγλωσσα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές στο περιβάλλον της ειδικής εκπαίδευσης.

Ξεκινώντας την ανάλυση της τρίτης κατηγορίας του ερωτηματολογίου σχετικά με τις ερωτήσεις γλωσσικής επικοινωνίας παρατηρούμε πως οι φροντιστές χρησιμοποιούν μια γλώσσα εντός σπιτιού σε ποσοστό 30% για την επικοινωνία τους με το παιδί, ενώ δυο γλώσσες χρησιμοποιούνται σε ποσοστό 70%. Η πλειοψηφία των γονιών που χρησιμοποιούν μια γλώσσα εντός σπιτιού για να επικοινωνήσουν με το παιδί τους επιλέγουν την ελληνική, δηλαδή τη δευτερεύουσα γλώσσα τους. Οι γονείς ρωτήθηκαν για αυτή τους την επιλογή και απάντησαν πως οι ειδικοί τους είπαν πως είναι καλύτερο για το παιδί να μάθει μια γλώσσα για να μην μπερδευτεί και επηρεαστεί αρνητικά η γλωσσική του ανάπτυξη. Η παγιωμένη αυτή άποψη των γονέων, ενισχυόμενη από τους ειδικούς επιβεβαιώνεται από τους Hampton et al., 2017, Kremer-Sadlik, 2005 και Yu, 2013. Πολύ μικρότερο ποσοστό των γονέων απάντησε πως προτιμά να μιλά στο σπίτι τη μητρική του γλώσσα και συγκεκριμένα μια μόνο μητέρα πρόσθεσε ότι αφού δεν γνωρίζει εκείνη καλά ελληνικά το παιδί θα τα μάθει λάθος, η ορθότητα της οποίας επιβεβαιώνεται από τους Place & Hoff, 2011 και Ross & Newport, 1996. Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων ωστόσο απάντησε πως στο σπίτι χρησιμοποιεί και τη κυρίαρχη και τη δευτερεύουσα γλώσσα για την επικοινωνία του με το παιδί.

Τα ποσοστά όμως για τη χρήση μιας γλώσσας φαίνεται να ανεβαίνουν όταν ο φροντιστής θέλει να επικοινωνήσει με το παιδί εκτός σπιτιού. Πιο συγκεκριμένα, μια

γλώσσα χρησιμοποιείται σε ποσοστό 65%, ενώ δυο γλώσσες κατά 35%. Η γλώσσα προτίμησης εκτός σπιτιού είναι αυτή που επικρατεί στο κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή τα ελληνικά, το δίγλωσσο άτομο άλλωστε σπάνια χρησιμοποιεί και τις δυο γλώσσες στον ίδιο χώρο (Fishman, Cooper, Ma et al., 1968).

Υπολογίζοντας τη γλώσσα επικοινωνίας του παιδιού στο σπίτι, παρατηρούμε διαφορές με τα αποτελέσματα των γονέων. Ειδικότερα, ο αριθμός των παιδιών που χρησιμοποιεί μια γλώσσα για να επικοινωνήσει με το γονέα εντός σπιτιού, είναι ίδιος με τον αριθμό των παιδιών που χρησιμοποιεί δυο γλώσσες, με αποτέλεσμα να έχουν ισόβαθμα ποσοστά στο 50%. Από αυτό συμπεραίνουμε ότι ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών που έρχεται σε επαφή με μόνο μια γλώσσα στο σπίτι, εξακολουθεί να επιλέγει τη χρήση δυο γλωσσών.

Το ποσοστό των δίγλωσσων παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές που μιλά μια γλώσσα αυξήθηκε εντυπωσιακά όταν τα παιδιά αυτά θέλουν να επικοινωνήσουν εκτός σπιτιού. Μια γλώσσα χρησιμοποιείται κατά 85%, ενώ δυο γλώσσες μονό στο 15% όταν τα παιδιά δεν βρίσκονται στο σπίτι. Αυτή η δραματική διαφορά δεν χωρά αμφιβολία πως επηρεάζεται από την παρουσία του παιδιού στο σχολείο, καθώς η γλώσσα επικοινωνίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι τα ελληνικά.

Εξετάζοντας τις απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς σχετικά με τις δυσκολίες που έχει το παιδί σε κάθε γλώσσα εξάγουμε πως στη μητρική (στην πλειοψηφία των περιπτώσεων είναι η κυρίαρχη γλώσσα) εντοπίζεται το 30% των δυσκολιών, στη δεύτερη επίσης 30% και στις απαντήσεις στις οποίες οι ίδιες δυσκολίες υπάρχουν και στις δυο γλώσσες το ποσοστό είναι 40%. Τα ποσοστά αυτά ταιριάζουν με τα ήδη προαναφερθέντα ευρήματα, καθώς τα δίγλωσσα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές δεν παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες στη δευτερεύουσα γλώσσα από την κυρίαρχη, αν και τη χρησιμοποιούν λιγότερο και ίσως έχουν μικρότερη οικειότητα με αυτή (Beauchamp & MacLeod, 2017; Ohashi et al., 2012).

Οι γονείς ρωτήθηκαν πώς πιστεύουν ότι επηρεάζει η διγλωσσία του παιδιού τους την μεταξύ τους επικοινωνία. Το 25% απάντησε θετικά, το 10% απάντησε αρνητικά και το 65% απάντησε ουδέτερα. Αναλυτικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων πιστεύει πως η διγλωσσία του παιδιού τους δεν επηρεάζει ούτε θετικά ούτε αρνητικά την μεταξύ τους επικοινωνία, ενώ μικρότερα είναι τα ποσοστά που πιστεύουν ότι η διγλωσσία έχει θετικό ή αρνητικό ρόλο.

Παρόμοια είναι τα ποσοστά για την ίδια ερώτηση όταν αφορά τον περίγυρο. Ειδικότερα, η πλειοψηφία απάντησε πάλι «ούτε θετικά, ούτε αρνητικά» σε ποσοστό 65%, ενώ αυτή τη φορά το ποσοστό που πιστεύει πως η διγλωσσία επηρεάζει θετικά την επικοινωνία του παιδιού με το περίγυρο ανέβηκε στο 20%.

Την ερώτηση «Σε ποιο βαθμό η διγλωσσία του παιδιού σας επηρεάζει την εξέλιξη της διαταραχής του» έπρεπε να απαντήσουν μόνο οι γονείς, οι οποίοι απάντησαν «αρνητικά» στα δυο προηγούμενα ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, 4 γονείς απάντησαν σε αυτή την ερώτηση. Το 5% απάντησε «Λίγο», το 15%, «Αρκετά» και το 5% «πολύ». Συνολικά, το 75% δεν απάντησε σε αυτή την ερώτηση, συνεπώς αυτό είναι και το ποσοστό το οποίο υποστηρίζει πως η διγλωσσία δεν επηρεάζει την εξέλιξη της διαταραχής του παιδιού.

Σε αυτό το σημείο, θα μελετήσουμε τη στάση των γονέων για την νευροαναπτυξιακή διαταραχή τους παιδιού τους σε ποσοστά. Σε αυτή την ερώτηση, οι γονείς μπορούσαν να δώσουν πάνω από μια απάντηση. Αναλυτικότερα, τα συναισθήματα των γονέων χαρακτηρίζονται από:

Άρνηση: 5%

Θυμό: 20%

Θλίψη: 45%

Αποδοχή: 40%

Ενδιαφέρον: 15%

Αγωνία: 45%

Αδιαφορία: 0%

Παρατηρούμε πως τα ποσοστά της «θλίψης» και της «αγωνίας» είναι ισόβαθμα στο 45%. Αμέσως μετά ακολουθεί η «αποδοχή» με 40% ενώ το μικρότερο ποσοστό έχει η «άρνηση» με 5%, εφόσον κανείς δεν έδωσε την απάντηση «αδιαφορία». Αν και κρίνεται πιο ωφέλιμο για τον ίδιο το γονέα και το παιδί η «αποδοχή» να είχε μεγαλύτερο ποσοστό, διαπιστώνουμε πως σε άρνηση βρίσκεται μόλις το 5% των γονέων, το οποίο είναι και το πιο βασικό στάδιο που πρέπει να ξεπεραστεί για την αποδοχή της κατάστασης.

Η τελευταία ανάλυση των περιγραφικών μας στοιχείων, αφορά την ερώτηση ανοιχτού τύπου «Θα προτείνατε να αλλάξει κάτι στο πρόγραμμα παρέμβασης του παιδιού σας; Εάν ναι, περιγράψτε:». Σε αυτή την ερώτηση απάντησε συνολικά το 85% των φροντιστών. Αναλυτικότερα, το 50% απάντησε αρνητικά, ενώ το 35% θετικά, οι μισοί δηλαδή από τους συμμετέχοντες απάντησαν πως είναι ευχαριστημένοι με το πρόγραμμα παρέμβασης του παιδιού τους, ενώ οι υπόλοιποι είχαν να προτείνουν αλλαγές. Το 15% δεν απάντησε στην ερώτηση.

Οι απαντήσεις στην παραπάνω ερώτηση ποικίλουν. Πολλοί από τους γονείς που είναι ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα παρέμβασης του παιδιού τους, με παιδιά σε γενικό σχολείο, αναφέρονται στο πρόγραμμα που έχουν διαμορφώσει οι ίδιοι, προτιμώντας τα μαθήματα στο σπίτι και την ενισχυτική διδασκαλία σε κέντρα μελέτης. Άλλοι, με παιδιά σε ειδικό σχολείο, είναι απλά ευχαριστημένοι με τη σχολική βοήθεια, αφού παρατηρούν το παιδί τους να κατακτά σταδιακά τις ικανότητες της γραφή και της ανάγνωσης.

Αντιθέτως, γονείς με παιδιά στο ειδικό σχολείο, οι οποίοι δεν είναι ικανοποιημένοι με τον τρόπο που το παιδί τους βοηθιέται, αποτύπωσαν πολλές διαφορετικές απόψεις. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί πως πολλά παιδιά δεν παρακολουθούσαν κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης εκτός σχολείου, συνεπώς πολλοί γονείς αναφέρονται στη σχολική εκπαίδευση σε αυτή την ερώτηση. Ζητούν περισσότερη κατανόηση των ειδικών και των δασκάλων για τις «ιδιαίτερες» ανάγκες του παιδιού τους. Μερικοί θα προτιμούσαν περισσότερη εργοθεραπευτική παρέμβαση και μεγαλύτερη μαθησιακή βελτίωση. Άλλοι θα ήθελαν να δώσουν βάση σε δραστηριότητες που απολαμβάνει το

παιδί, όπως ζωγραφική και κολύμβηση. Η πιθανή συσχέτιση όλων των παραπάνω αποτελεσμάτων με το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων έχει ήδη αναλυθεί.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με την αντίστοιχη εξίσωση παλινδρόμησης, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων δεν σχετίζεται με την ικανοποίηση τους από το πρόγραμμα παρέμβασης του παιδιού. Γονείς με πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι εξίσου δυσαρεστημένοι με τους γονείς της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όταν το παιδί τους δεν έχει επιπλέον βοήθεια στο γενικό σχολείο, κάτι το οποίο δεν ισχύει για τους γονείς με παιδιά στο ειδικό σχολείο από οποιοδήποτε επίπεδο εκπαίδευσης ή με παιδιά που φοιτούν στο γενικό σχολείο με την ενίσχυση παράλληλης στήριξης ή/και παρακολούθησης τμήματος ένταξης.

Συνεχίζουμε την ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων με τη συζήτηση των συσχετιζόμενων μεταβλητών. Αναλυτικότερα, όπως προαναφέρθηκε, στη Νοητική Στέρηση, ο αριθμός των δυσκολιών επικοινωνίας είναι ίσος τόσο στη μητρική όσο και στη δεύτερη γλώσσα, εύρημα το οποίο συμφωνεί με τους Cleave et al. (2014). Στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, ο αριθμός των δυσκολιών επικοινωνίας είναι μεγαλύτερος στη δεύτερη γλώσσα από ότι στη μητρική, το οποίο επιβεβαιώνεται από τους Cheatham et al.'s (2012). Στην Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή, ο αριθμός των δυσκολιών επικοινωνίας είναι μεγαλύτερος στη μητρική γλώσσα από ότι στη δεύτερη γλώσσα, κάτι το οποίο διαψεύδεται από τον Cummins (2008). Στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), ο αριθμός των δυσκολιών επικοινωνίας είναι μεγαλύτερος στη δεύτερη γλώσσα από ότι στη μητρική (Cummins, 2008). Τέλος, για τις διαταραχές της κατηγορίας «Άλλο», ο αριθμός των δυσκολιών επικοινωνίας είναι μεγαλύτερος στη δεύτερη γλώσσα από ότι στη μητρική.

Σύμφωνα με την άποψη των γονέων, η διγλωσσία επηρεάζει αρνητικά την επικοινωνία τους με το παιδί, αν χρησιμοποιεί μία γλώσσα στις εξωτερικές κοινωνικές δραστηριότητες, ενώ η επιρροή είναι ουδέτερη, αν χρησιμοποιούνται δύο γλώσσες στις δραστηριότητες εκτός σπιτιού. Όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, η πλειοψηφία των γονέων χρησιμοποιεί δυο γλώσσες για να επικοινωνήσει με το παιδί εντός σπιτιού (70%), ενώ όσοι επιλέγουν μια γλώσσα, προτιμούν τα ελληνικά, τη δευτερεύουσα γλώσσα τους. Είναι λοιπόν φυσικό επόμενο, η επικοινωνία μεταξύ γονέα και παιδιού να δυσκολεύει όταν οι ίδιοι αποφασίζουν να μιλήσουν σε μια γλώσσα που είναι λιγότερο εξοικειωμένοι εκτός σπιτιού, κάτι που επαληθεύεται από τους Hampton et al., (2017), Kremer-Sadlik (2005) και Yu (2013).

Οδηγηθήκαμε επίσης στο συμπέρασμα, πως οι γονείς δίγλωσσων παιδιών με νευροαναπτυξιακή διαταραχή, πιστεύουν πως η διγλωσσία επηρεάζει αρνητικά την επικοινωνία του παιδιού με τον περίγυρο, ανεξάρτητα με τον αριθμό γλωσσών που χρησιμοποιεί στο σχολείο ή σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες, άποψη η οποία επαναλαμβάνεται και έχει ήδη αναλυθεί στην παρούσα έρευνα (Beauchamp & MacLeod, 2017; Drysdale, van der Meer, & Kagohara, 2015; Hampton et al., 2017; Ijalba, 2016; Kay-Raining Bird, Lamond & Holden, 2012; KremerSadlik, 2005; Uljarević et al., 2016).

5.3 Αποτελέσματα

Συνοψίζοντας τα παραπάνω ευρήματα, οδηγούμαστε στα ακόλουθα αποτελέσματα. Διεκπεραιώθηκε έρευνα σε 20 διαφορετικούς φροντιστές δίγλωσσων παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη των στάσεων των γονέων ως προς τη διγλωσσία των παιδιών τους και πώς αυτή πιστεύουν ότι επηρεάζει τη διαταραχή τους.

Η πλειοψηφία των γονέων χρησιμοποιεί δυο γλώσσες για την επικοινωνία τους με το παιδί στο σπίτι, ενώ όσοι προτιμούν μια γλώσσα επιλέγουν την ελληνική και όχι την μητρική τους γλώσσα. Ωστόσο, πολλά παιδιά εξακολουθούν να χρησιμοποιούν δυο γλώσσες για την επικοινωνία τους με τους γονείς εντός σπιτιού. Αυτό οφείλεται στο ότι τα παιδιά στο σχολικό τους περιβάλλον μιλούν τα ελληνικά, συνεπώς η κυρίαρχη γλώσσα τους μπορεί να είναι η αντίστοιχη δευτερεύουσα των γονέων τους.

Επίσης, τα δίγλωσσα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές δεν παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες στη δευτερεύουσα γλώσσα από την κυρίαρχη, συνεπώς η άποψη των γονέων πως, η διγλωσσία του παιδιού τους δεν επηρεάζει ούτε θετικά ούτε αρνητικά την επικοινωνία μεταξύ τους και με τον περίγυρο, επαληθεύεται. Σχετικά με αυτό το θέμα παρουσιάστηκε βέβαια και αντίλογος, ο οποίος υποστηρίζει πως η διγλωσσία επηρεάζει αρνητικά την επικοινωνία του παιδιού με τον περίγυρο, ανεξάρτητα με τον αριθμό γλωσσών που χρησιμοποιεί στο σχολείο ή σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες, αλλά σε μικρότερο ποσοστό.

Τα βασικά συναισθήματα που χαρακτηρίζουν τη στάση των γονέων προς τη διαταραχή του παιδιού τους είναι αυτά της θλίψης και της αγωνίας. Η ικανοποίηση των γονέων από τα προγράμματα παρέμβασης των παιδιών τους ποικίλει. Οι γονείς των οποίων τα παιδιά παρακολουθούν γενικό σχολείο με τη βοήθεια παράλληλης στήριξης και τμήμα ένταξης και αυτοί με παιδιά σε ειδικό σχολείο, τείνουν να είναι πιο ευχαριστημένοι από την παρεχόμενη βοήθεια, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους, των οποίων τα παιδιά ακολουθούν ένα πιο χαλαρό πρόγραμμα παρέμβασης.

Η ήδη υπάρχουσα έρευνα και βιβλιογραφία, επιβεβαιώνει πως τα δίγλωσσα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές δεν αντιμετωπίζουν επιπλέον δυσκολίες λόγω της διγλωσσίας τους σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά με την αντίστοιχη διαταραχή. Αν λοιπόν οι γονείς πρέπει να επιλέξουν μια γλώσσα για τη μεταξύ τους επικοινωνία, αυτή θα πρέπει να είναι η γλώσσα με την οποία οι ίδιοι έχουν μεγαλύτερη οικειότητα. Έτσι, τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να επικοινωνούν σε μια πιο άρτια γλώσσα εντός σπιτιού, αφού την γλώσσα της χώρας διαμονής θα τη διδαχθούν εκ των πραγμάτων στο σχολείο.

Συμπεράσματα

Η στάση των δίγλωσσων γονέων στην Ελλάδα με παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, χαρακτηρίζεται από θλίψη και αγωνία. Πιστεύουν πως η διγλωσσία έχει ουδέτερο ρόλο ως προς την εξέλιξη της νευροαναπτυξιακής διαταραχής των παιδιών τους γι' αυτό και πολλοί από αυτούς, προτιμούν να μιλάνε στα παιδιά τους δυο γλώσσες, τη μητρική και τη γλώσσα του κοινωνικού περιγύρου εντός σπιτιού. Όσοι αποφασίζουν να τους μιλούν μια γλώσσα επιλέγουν την ελληνική, δηλαδή τη δευτερεύουσα γλώσσα τους.

Αυτή είναι μια άποψη η οποία έχει χαρακτηριστεί ως αναποτελεσματική και συνεχίζει να ενισχύεται από τις νεότερες έρευνες. Είναι πλέον επιστημονικά αποδεδειγμένο πως η διγλωσσία δεν επηρεάζει αρνητικά την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να έχει ακόμα και θετικά αποτελέσματα στις γλωσσικές και κοινωνικές του δεξιότητες.

Βασικοί συντελεστές στην αλλαγή αυτών των δεδομένων είναι οι επαγγελματίες υγείας και εκπαίδευσης, οι οποίοι πρέπει να ενημερώνονται για τα νεότερα επιστημονικά δεδομένα και να συμβουλεύουν ανάλογα τις οικογένειες των παιδιών με αυτά τα χαρακτηριστικά, παροτρύνοντας τους γονείς να μιλούν τη κυρίαρχη γλώσσα τους στο σπίτι.

Βιβλιογραφία

- Adler, (1977). *Collective and individual bilingualism: A sociolinguistic study*. Buske Verlag.
- Altan, A., & Hoff, E. (2018). Complex Structures in the Child-Directed Speech of Native and Nonnative Speakers. In *Psycholinguistics and Cognition in Language Processing* (pp. 127-139). IGI Global.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Anderson, N. B., & Shames, G. H. (2013). Εισαγωγή στις διαταραχές επικοινωνίας. *Broken Hill Publishers*.
- Beauchamp, M. L., & MacLeod, A. A. (2017). Bilingualism in children with autism spectrum disorder: Making evidence based recommendations. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 58(3), 250.
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child development*, 1009-1018.
- Bird, E. K. R., Genesee, F., & Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *Journal of Communication Disorders*, 63, 1-14.
- Brief Report: An Exploratory Study of Lexical Skills in Bilingual Children with Autism Spectrum Disorder
- Cleave, P., Kay-Raining Bird, E., Trudeau, N., & Sutton, A. (2014). Syntactic bootstrapping in children with Down syndrome: The impact of bilingualism International. *Journal of Communication Disorders*, 49, 42–54
- Cook, V. (1997). The consequences of bilingualism for cognitive processing. *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*, 279-299.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. *Encyclopedia of language and education*, 1528-1538.
- Dai, Y. G., Burke, J. D., Naigles, L., Eigsti, I. M., & Fein, D. A. (2018). Language abilities in monolingual-and bilingual-exposed children with autism or other developmental disorders. *Research in autism spectrum disorders*, 55, 38-49.
- Drysdale, H., van der Meer, L., & Kagohara, D. (2015). Children with autism spectrum disorder from bilingual families: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2, 26–38
- Ebert, K. D., Rak, D., Slawny, C. M., & Fogg, L. (2019). Attention in Bilingual Children With Developmental Language Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(4), 979-992.
- Fishman, J. A., & Cooper, R. L. (1969). Alternative measures of bilingualism. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8(2), 276-282.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2018). *An introduction to language*. Cengage Learning.

- Garcia, E. F., Breslau, J., Hansen, R., & Miller, E. (2012). Unintended consequences: An ethnographic narrative case series exploring language recommendations for bilingual families of children with autistic spectrum disorders. *Journal of Medical Speech-Language Pathology*, 20(2), 10-17.
- Govindarajan, K., & Paradis, J. (2019). Narrative abilities of bilingual children with and without Developmental Language Disorder (SLI): Differentiation and the role of age and input factors. *Journal of communication disorders*, 77, 1-16.
- Graf Estes, K., & Hay, J. F. (2015). Flexibility in bilingual infants' word learning. *Child development*, 86(5), 1371-1385.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. In *Advances in psychology* (Vol. 83, pp. 51-62). North-Holland.
- Gutiérrez-Clellen, V., Simon-Cerejido, G., & Wagner, C. (2008). Bilingual children with language impairment: A comparison with monolinguals and second language learners. *Applied Psycholinguistics*, 29, 3–19.
- Hampton, S., Rabagliati, H., Sorace, A., & Fletcher-Watson, S. (2017). Autism and bilingualism: A qualitative interview study of parents' perspectives and experiences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(2), 435-446.
- Harley, B., & Wang, W. (1997). The critical period hypothesis: Where are we now. *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*, 19-51.
- Harley, T. A. (2013). *The psychology of language: From data to theory*. Psychology press.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of child language*, 39(1), 1-27.
- Hudry, K., Rumney, L., Pitt, N., Barbaro, J., & Vivanti, G. (2018). Interaction behaviors of bilingual parents with their young children with autism spectrum disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(sup1), S321-S328.
- Ijalba, E. (2016). Hispanic immigrant mothers of young children with autism spectrum disorders: How do they understand and cope with autism?. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25(2), 200-213.
- Jill M. Petersen, Stefka H. Marinova-Todd, Pat Mirenda *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2012, Volume 42, Number 7, Page 1499
- Jones, J., & Passey, J. (2004). Family adaptation, coping and resources: Parents of children with developmental disabilities and behaviour problems. *Journal on developmental disabilities*, 11(1), 31-46.
- Kay-Raining Bird, E., Cleave, P., Trudeau, N., Thordardottier, E., Sutton, A., & Thorpe, A. (2005). The language abilities of bilingual children with down syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 187–199.
- Kremer-Sadlik, T. (2005). To be or not to be bilingual: Autistic children from multilingual families. In *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1225-1234).
- León, A. L., & Rosales, R. (2018). Effects of bilingual tact instruction for a child with communication disorder. *Journal of Behavioral Education*, 27(1), 81-100.

- Lim, N., O'Reilly, M. F., Sigafos, J., Ledbetter-Cho, K., & Lancioni, G. E. (2019). Should Heritage Languages be Incorporated into Interventions for Bilingual Individuals with Neurodevelopmental Disorders? A Systematic Review. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(3), 887-912.
- Marini, A., Sperindè, P., Ruta, I., Savegnago, C., & Avanzini, F. (2019). Linguistic skills in bilingual children with Developmental Language Disorders: a pilot study. *Frontiers in psychology*, 10, 493.
- Nishimura, M. (1986). Intrasentential code-switching: The case of language assignment. *Language processing in bilinguals: Psycholinguistic and neuropsychological perspectives*, 123-143.
- Ohashi, J. K., Mirenda, P., Marinova-Todd, S., Hambly, C., Fombonne, E., Szatmari, P., Thompson, A. (2012). Comparing early language development in monolingual- and bilingual- exposed young children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 890–897.
- Owens Jr, R. E. (2013). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention*. Pearson Higher Ed.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: general and applied*, 76(27)
- Pearson, B. (2008). Raising a bilingual child. Living Language, Random House.
- Pearson, B. Z. (2002). Language and mind in the stories of bilingual children. In L. Verhoeven, & S. Strömquist (Eds.), *Narrative development in a multilingual context* (pp. 135–174). Amsterdam, NL: John Benjamins.
- Place, S., & Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency. *Child development*, 82(6), 1834-1849.
- Predictors of second language acquisition in Latino children with specific language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*
- Rapin, I. (1996). Practitioner review: Developmental language disorders: A clinical update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(6), 643-655.
- Simon-Cerejido, G., Gutierrez-Clellen, V. F., & Sweet, M. (2013). Predictors of growth or attrition of the first language in Latino children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 34, 1219–1243.
- Snow, C. E. (1993). Bilingualism and second language acquisition. *Psycholinguistics*, 391-416.
- Tran, S. (2015). *Heritage language maintenance of a child with autism spectrum disorders: a parent's perspective* (Doctoral dissertation, San Francisco State University).
- Triarchi-Herrmann, V. (2000). I diglossia stin paidiki ilikia: mia psychoglossologiki proseggisi [Bilingualism in Childhood: a psycho-linguistic approach]. *Athens: Gutenberg*.
- Valicenti-McDermott, M., Tarshis, N., Schouls, M., Galdston, M., Hottinger, K., Seijo, R., ... Shinnar, S. (2013). Language differences between monolingual English and bilingual English-Spanish young children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Neurology*, 28, 945–948
- Vildomec, V. (1963). *Multilingualism*. AW Sythoff.

- Vorstman, J. A., & Ophoff, R. A. (2013). Genetic causes of developmental disorders. *Current opinion in neurology*, 26(2), 128-136.
- Ware, J., Lye, C. B., & Fliss, K. (2015). Bilingualism and students (learners) with intellectual disability: A review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12, 220–231.
- Yu, B. (2013). Issues in bilingualism and heritage language maintenance: Perspectives of minority-language mothers of children with autism spectrum disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22, 10–24.
- Zhou, V., Munson, J. A., Greenson, J., Hou, Y., Rogers, S., & Estes, A. M. (2019). An exploratory longitudinal study of social and language outcomes in children with autism in bilingual home environments. *Autism*, 23(2), 394-404.
- Κυριαζή, Ν. (2002). Η κοινωνιολογική έρευνα. *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα.

Παράρτημα

Η συνοδευτική επιστολή

Διπλωματική Εργασία

Φοιτήτρια: Αντωνία Γκούμα

Επιβλ. Καθηγήτρια: Βικτωρία Ζακοπούλου

Τμήμα Λογοθεραπείας

Παν/μιο Ιωαννίνων

Θέμα: «Δίγλωσσα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές: στάσεις και αναπαραστάσεις γονέων»

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα «Δίγλωσσα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές: στάσεις και αναπαραστάσεις γονέων» αντικείμενο μελέτης αποτέλεσε η καταγραφή και μελέτη της στάσης των γονέων δίγλωσσων παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές.

Προκειμένου να αξιολογήσουμε όλες τις παραμέτρους οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για τη μελέτη του αντικειμένου, κρίθηκε αναγκαία η συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου.

Με την παρούσα επιστολή, θα θέλαμε να τονίσουμε την καθοριστική συμβολή σας στη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος.

Για τον λόγο αυτόν, θα θέλαμε να συμπληρώσετε το παρόν ερωτηματολόγιο, επισημαίνοντας τα ακόλουθα:

- Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και κανένα προσωπικό δεδομένο δεν ταυτοποιείται ούτε δημοσιεύεται.
- Ο μέγιστος χρόνος για τη συμπλήρωση του εκτιμάται στα 10 λεπτά.
- Οι αυθόρμητες και ειλικρινείς απαντήσεις σας κρίνονται απαραίτητες για την ορθή εκτίμηση του υπό μελέτη αντικειμένου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην έρευνα και τον χρόνο που διαθέτετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Για οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνιση, παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου στο τηλέφωνο: 6986993863 ή στο e-mail:

Η φοιτήτρια,

Γκούμα Αντωνία

Τμήμα Λογοθεραπείας

Παν/μιο Ιωαννίνων

Ερωτηματολόγιο

A. Δημογραφικά Στοιχεία φροντιστή που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο.

Είδος φροντιστή _____ (Προσδιορίστε)

1. Φύλο

Γυναίκα

Άνδρας

2. Ηλικία

3. Καταγωγή:

4. Μητρική Γλώσσα:

5. Επίπεδο Εκπαίδευσης

Πρωτοβάθμια

Δευτεροβάθμια

Τριτοβάθμια (Απόφοιτος Πανεπιστημίου/ΤΕΙ/ΙΕΚ)

6. Κοινωνικο – Οικονομική κατάσταση φροντιστή

Χαμηλή

Μέτρια

Υψηλή

7. Μέλη Οικογένειας

Μητέρα

Πατέρας

Παιδί(ά)

Γιαγιά

Παππούς

Άλλοι

Αν έχετε άλλα μέλη στην οικογένεια σας, ποια είναι αυτά;

.....

8. Διάστημα παραμονής στη χώρα παραμονής (Ελλάδα)

Λιγότερο από 1 έτος

Περισσότερο από 1 έτος

_____ (Προσδιορίστε)

9. Κοινωνικο – οικονομική κατάσταση φροντιστή

Χαμηλή

Μέτρια

Υψηλή

B. Δημογραφικά στοιχεία παιδιού

1. Φύλο παιδιού

Αρσενικό

Θηλυκό

2. Ηλικία παιδιού

3. Είδος Διαταραχής

Νοητική Υστέρηση

Διαταραχή της Επικοινωνίας

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητα

Κινητικές διαταραχές

Άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές

Άλλο _____ (Προσδιορίστε)

4. Σχολική δομή φοίτησης του παιδιού

Γενικό σχολείο

Ειδικό σχολείο

Τμήμα ένταξης

Παράλληλη στήριξη

Γ. Ερωτήσεις

1. Πόσες γλώσσες χρησιμοποιείτε στην επικοινωνία σας με το παιδί στο σπίτι ;

1 _____ (Προσδιορίστε)

2 _____ (Προσδιορίστε)

Παραπάνω _____ (πόσες) _____ (ποιες)

2. Ποια/ες γλώσσα/ες χρησιμοποιείτε στην επικοινωνία σας με το παιδί σε κοινωνικές δραστηριότητες έξω από το σπίτι ;

1 _____ (Προσδιορίστε)

2 _____ (Προσδιορίστε)

Παραπάνω _____ (πόσες) _____ (ποιες)

3. Ποια/ες γλώσσα/ες χρησιμοποιεί το παιδί για να επικοινωνήσει μαζί σας στο σπίτι ;

1 _____ (Προσδιορίστε)
2 _____ (Προσδιορίστε)
Παραπάνω _____ (πόσες) - _____ (ποιες)

4. Ποια/ες γλώσσα/ες χρησιμοποιεί το παιδί για να επικοινωνήσει με τους άλλους στο σχολείο και σε εξωσχολικές δραστηριότητες ;

1 _____ (Προσδιορίστε)
2 _____ (Προσδιορίστε)
Παραπάνω _____ (πόσες) _____ (ποιες)

5. Παρατηρείτε δυσκολίες του παιδιού σε κάποια/ες από τις παρακάτω συμπεριφορές; Αν ναι, σε ποια/ες συμπεριφορά/ές και σε ποια/ες γλώσσα/ες;
Σημ.: Θα επιλέξετε τη γλώσσα μόνο σε περίπτωση που παρατηρείτε δυσκολίες

i. Επικοινωνεί σύμφωνα με την ηλικία του.

Μητρική γλώσσα Δεύτερη γλώσσα

ii. Χρησιμοποιεί ανάλογο λεξιλόγιο με την ηλικία του.

Μητρική γλώσσα Δεύτερη γλώσσα

iii. Επικοινωνεί μόνο λεκτικά.

Μητρική γλώσσα Δεύτερη γλώσσα

iv. Δεν χρησιμοποιεί γραμματικούς κανόνες όταν μιλάει.

Μητρική γλώσσα Δεύτερη γλώσσα

v. Συντάσσει σωστές προτάσεις όταν μιλάει.

Μητρική γλώσσα Δεύτερη γλώσσα

vi. Η φωνολογική του ανάπτυξη είναι ανάλογη με την ηλικία του.

Μητρική γλώσσα Δεύτερη γλώσσα

vii. Κατανοεί το χιούμορ και το μεταφορικό λόγο.

Μητρική γλώσσα Δεύτερη γλώσσα

viii. Έχει βλεμματική επαφή με το άτομο που μιλάει.

Μητρική γλώσσα Δεύτερη γλώσσα

ix. Δεν αντιδρά αρνητικά όταν δεν εκφράζεται σωστά

Μητρική γλώσσα Δεύτερη γλώσσα

x. Δεν στεναχωριέται όταν δεν τον καταλαβαίνουν οι άλλοι.

Μητρική γλώσσα Δεύτερη γλώσσα

xi. Διαβάζει ικανοποιητικά

Μητρική γλώσσα Δεύτερη γλώσσα

xii. Κατανοεί αυτό που διαβάζει.

Μητρική γλώσσα Δεύτερη γλώσσα

xiii. Γράφει ορθογραφημένα

Μητρική γλώσσα Δεύτερη γλώσσα

xiv. Κατανοεί τα μαθηματικά.

Μητρική γλώσσα Δεύτερη γλώσσα

6. Πως πιστεύετε ότι η διγλωσσία του παιδιού σας επηρεάζει την επικοινωνία του μαζί σας;

Θετικά

Αρνητικά

Ούτε το ένα, ούτε το άλλο.

7. Πως πιστεύετε ότι η διγλωσσία του παιδιού σας επηρεάζει την επικοινωνία του με τους άλλους ;

Θετικά

Αρνητικά

Ούτε το ένα, ούτε το άλλο.

Εάν και στις δύο προηγούμενες ερωτήσεις επιλέξατε «Αρνητικά», απαντήστε στην επόμενη ερώτηση:

8. Σε ποιο βαθμό η διγλωσσία του παιδιού σας επηρεάζει την εξέλιξη της διαταραχής του ;

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

9. Ποια από τα παρακάτω χαρακτηρίζουν τη στάση σας για την αναπτυξιακή διαταραχή του παιδιού σας;

Άρνηση

Θυμός

Θλίψη

Αποδοχή

Ενδιαφέρον

Αγωνία

Αδιαφορία

10. Εάν στην προηγούμενη απάντηση επιλέξατε ένα από τα παραπάνω, προσδιορίστε το βαθμό που αυτό χαρακτηρίζει τη στάση σας.

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

11. Πόσο ικανοποιητικό θεωρείτε το πρόγραμμα παρέμβασης για τη βελτίωση των δυσκολιών του παιδιού ;

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

12. Θα προτείνετε να αλλάξει κάτι στο πρόγραμμα παρέμβασης του παιδιού σας;
Εάν ναι, περιγράψτε:

.....

.....

.....

.....

.....

Σας ευχαριστώ πολύ!

Αντωνία Γκούμα