



(i) ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

		Σελίδα
i.	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	2
ii.	ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
iii.	ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6
iv.	ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	7
v.	ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
	1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	
1.1	Ορισμός- Οριοθέτηση της διγλωσσίας.....	9
1.1.1	Γλωσσολογική και Ψυχο-κοινωνικοπολιτική θεώρηση.....	9
1.1.2	Πρώτη, δεύτερη ξένη γλώσσα.....	10
1.2	Σύντομη ιστορική αναδρομή.....	11
1.3	Συστηματοποίηση των μορφών διγλωσσίας.....	12
1.3.1	Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.....	13
1.3.2	Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια.....	15
1.3.3	Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια...	16
1.3.4	Άλλες μορφές διγλωσσίας.....	17
1.3.5	Ημιγλωσσία/ Διπλή Ημιγλωσσία.....	18
1.4	Τα αίτια εμφάνισης της διγλωσσίας.....	20
1.5	Διγλωσσία και στατιστικά στοιχεία.....	22
1.6	Η διγλωσσία ανά τον κόσμο.....	24
1.7	Οι διαστάσεις της διγλωσσίας στον χώρο, τον χρόνο και τον ομιλητή.....	25

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ- ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ – ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ		
2.1	Διγλωσσία και εγκέφαλος.....	26
2.2	Παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.....	28
2.3	Η Δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη.....	29
2.3.1	Το Δίγλωσσο παιδί.....	31
2.4	Τα Χαρακτηριστικά του λόγου των δίγλωσσων ατόμων.....	33
2.4.1	Παρεμβολή.....	34
2.4.2	Δανεισμός.....	39
2.4.3	Γλωσσική Μίξη- Μίξη Κωδικών.....	40
2.4.4	Εναλλαγή Κωδικών.....	42
2.5	Θετικές Επιδράσεις της διγλωσσίας.....	44
2.5.1	Οφέλη σε γλωσσικό επίπεδο.....	45
2.5.2	Οφέλη σε γνωστικό επίπεδο.....	49
2.6	Αρνητικές επιδράσεις της διγλωσσίας.....	50
2.6.1	Ο δίγλωσσος ως ανεπαρκής ομιλητής και αδύναμος μαθητής.....	52
2.7	Σχέση διγλωσσίας και μάθησης.....	53
2.7.1	Διγλωσσία και σχολική επιτυχία/αποτυχία.....	54
2.8	Διγλωσσία και Διαταραχές λόγου και ομιλίας.....	55
2.8.1	Τραυλισμός.....	55
2.8.2	Φωνολογική / αρθρωτική διαταραχή.....	56
2.9	Μαθησιακές δυσκολίες και διγλωσσική ανάπτυξη.....	57
2.9.1	Σύνδεση διγλωσσίας με την δυσλεξία.....	60
2.9.2	Δυσγραμματισμός.....	61

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ- ΑΡΧΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ- ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ/ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ		
3.1	Διαφοροποίηση των γλωσσικών διαφορών από τις δυσκολίες εκμάθησης γλώσσας.....	62
3.2	Αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών με δυσκολίες στην ομιλία.....	63
3.2.1	Αξιολόγηση για παιδιά με διγλωσσία και τραυλισμό.....	64
3.2.2	Αξιολόγηση διγλωσσίας με αρθρωτική/φωνολογική διαταραχή.....	65
3.3	Εργαλεία Αξιολόγησης για δίγλωσσα παιδιά.....	66
3.4	Θεραπευτική αντιμετώπιση δίγλωσσων παιδιών (Γενική Παρέμβαση)...	67
3.4.1	Παρέμβαση Τραυλισμού.....	69
3.4.2	Παρέμβαση φωνολογικών /αρθρωτικών διαταραχών σε δίγλωσσους ομιλητές.....	69
3.5	Συνεργασία με μεταφραστές.....	73
3.6	Δίγλωσση εκπαίδευση.....	74
3.6.1	Τυπολογία δίγλωσσης εκπαίδευσης.....	75
3.7	Διδακτικές προσεγγίσεις.....	78
3.7.1	Η παιδαγωγική της διγλωσσίας μέσω του παιχνιδιού.....	80
3.8	Στρατηγικές διδασκαλίας της ξένης γλώσσας.....	81
3.8.1	Πως μπορούμε να κάνουμε ευκολότερη την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας.....	84
3.9	Σχετικά άρθρα/ έρευνες για την διγλωσσία.....	85

vi.	Συμπεράσματα.....	91
vii.	Βιβλιογραφία.....	92
viii.	Βιβλιογραφία άρθρων/ερευνών.....	95
ix.	Παράρτημα.....	97

(ii) ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει μέσω του θεωρητικού πλαισίου αλλά και μέσω αποτελεσμάτων των πρόσφατων ερευνών, τόσο τις θετικές αλλά κυρίως τις αρνητικές επιδράσεις της διγλωσσίας στον λόγο και την ομιλία δίγλωσσων παιδιών. Στην παρούσα εργασία αναφέρονται οι αρχές αξιολόγησης, τα χαρακτηριστικά ομιλίας των δίγλωσσων παιδιών, στρατηγικές θεραπευτικής αντιμετώπισης διαταραχών λόγου και ομιλίας καθώς και ορισμένοι μέθοδοι εκπαίδευσης δίγλωσσων παιδιών. Επομένως, μέσω της εργασίας αυτής στοχεύουμε στην βαθύτερη κατανόηση εννοιών σχετικών με την ομιλία των δίγλωσσων ατόμων.

Λέξεις κλειδιά: Διγλωσσία, Διαταραχές λόγου, Δίγλωσση εκπαίδευση, Δίγλωσση παρέμβαση, Διαταραχές ομιλίας

(iii) ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον Υπεύθυνο εποπτεύων μας στο ΑΤΕΙ του τμήματος Λογοθεραπείας Ηπείρου, κ. Ταφιάδη Διονύσιο για τις πολύτιμες συμβουλές και επισημάνσεις του, κατά την διάρκεια διεξαγωγής της πτυχιακής μας εργασίας. Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους φίλους μας και τις οικογένειες μας για την στήριξη που μας προσέφεραν στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

(iv) ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το πρόβλημα της παιδικής διγλωσσίας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ερευνητικά αντικείμενα των παλαιών δεκαετιών, εξαιτίας τόσο του θεωρητικού του ενδιαφέροντος, όσο των ευρύτατων πρακτικών του προεκτάσεων. Οι μεγάλες πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις έχουν οδηγήσει, ανάμεσα στα άλλα, σε μετακινήσεις πληθυσμών, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στις οποίες, μικροί και μεγάλοι είναι υποχρεωμένοι να προσαρμοστούν. Ιδιαίτερα τα παιδιά, αποτελούν αξιοπρόσεκτες περιπτώσεις μελέτης των μηχανισμών εκμάθησης της μητρικής και κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, καθώς η γλωσσική τους συμπεριφορά αποτελεί το πεδίο ανάπτυξης γόνιμου θεωρητικού προβληματισμού και αντιπαραθέσεων γλωσσολόγων, ψυχολόγων, παιδαγωγών, κοινωνιολόγων και άλλων επιστημόνων. Το φαινόμενο της διγλωσσίας το συναντάμε σχεδόν σε κάθε πόλη και κράτος, σε κάθε κοινωνική τάξη και ηλικία. Έτσι, και στον ελλαδικό χώρο έχει αρχίσει την τελευταία δεκαετία να γίνεται ιδιαίτερα αισθητό και να συνειδητοποιείται από διάφορους φορείς το πρόβλημα της διγλωσσίας. Από τα αποτελέσματα ορισμένων ερευνών, διαπιστώθηκε ότι τα δίγλωσσα παιδιά εμφανίζουν δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο, σε σχέση με τους γηγενείς συμμαθητές τους. (Τριάρχη-Herrmann 2000,σ.13)

(v) ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με την ASHA (2004) ως διγλωσσία ορίζεται η χρήση τουλάχιστον δύο γλωσσών από ένα άτομο. Τα αίτια εμφάνισης της διγλωσσίας ποικίλλουν: Πολιτικά, θρησκευτικά, μορφωτικά ή κοινωνικά αίτια. Επομένως η διγλωσσία μπορεί να είναι αποτέλεσμα μεταβολών στις συνθήκες ζωής ενός ατόμου ή να αποτελεί ηθελημένη επιλογή. Το φαινόμενο της διγλωσσίας μπορεί να επιφέρει είτε θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη ή την προσωπικότητα του ατόμου είτε αρνητικές σε διάφορους τομείς. Το φαινόμενο της διγλωσσίας συσχετίζεται άμεσα με τον κλάδο της λογοθεραπείας καθώς ο λογοθεραπευτής καλείται να εξετάσει αν η ικανότητα του δίγλωσσου παιδιού στην δεύτερη γλώσσα δεν είναι στα φυσιολογικά όρια, όπου σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να εξεταστεί και στην μητρική γλώσσα με τα κατάλληλα εργαλεία. Αν η ανίχνευση της μητρικής γλώσσας δείξει ότι είναι στα φυσιολογικά όρια τότε το παιδί έχει απλά καθυστέρηση στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας ή γλωσσική διαφορά, στην περίπτωση όμως που αυτό δεν ισχύει τότε η διαδικασία διάγνωσης συνεχίζεται για τα μονόγλωσσα παιδιά μόνο για την δεύτερη γλώσσα για να οδηγηθεί ο ειδικός σε τελική διάγνωση. Στις περιπτώσεις των δίγλωσσων αυτών παιδιών που παρουσιάζουν ταυτόχρονα διαταραχές λόγου, ομιλίας, ή μαθησιακές δυσκολίες ο κλάδος της λογοθεραπείας θα πρέπει να αντιμετωπίσει πολυδιάστατα τα περιστατικά αυτά προκειμένου να επιτευχθεί ομαλότερη ένταξη στην κοινωνία.

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

1.1 Ορισμός – Οριοθέτηση της διγλωσσίας

Σύμφωνα με τον Ewert (2009, αναφορά στη Agnieszka O., 2016) οι ορισμοί της διγλωσσίας δημιούργησαν αρκετά προβλήματα απασχολώντας τους ειδικούς ολόκληρο τον 2^ο αιώνα. Παλαιότεροι ορισμοί έκαναν αναφορά στην ικανότητα στη Γ2 από τον ομιλητή, ή σε λειτουργικά θέματα της χρήσης της γλώσσας, ενώ πιο πρόσφατοι ορισμοί κάνουν λόγο και για την ολοκλήρωση της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. (Agnieszka O, 2016, σ. 6)

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

1.1.1 Γλωσσολογική και ψυχο- κοινωνικοπολιτική θεώρηση

A. Γλωσσολογική θεώρηση

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

B. Ψυχο-κοινωνικογλωσσολογική θεώρηση

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

1.1.2 Πρώτη, δεύτερη ξένη γλώσσα

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann(2000):

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

Σε ορισμένες περιπτώσεις το άτομο κατά την πρώτη παιδική του ηλικία κατακτά ταυτόχρονα δύο γλώσσες, που είτε παρουσιάζουν την ίδια δύναμη είτε όχι. Στην περίπτωση αυτή μιλάμε για δύο πρώτες γλώσσες.

Δεύτερη γλώσσα: Ο όρος δεύτερη γλώσσα (Γ2) αναφέρεται σε εκείνη τη γλώσσα που κατακτά δεύτερη ένα άτομο, αφού έχει ήδη αρχίσει να αναπτύσσει ή έχει ήδη ολοκληρώσει την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας. Πέρα από το χρονολογικό πλαίσιο την διαφοροποιεί από την πρώτη γλώσσα το γεγονός ότι κατακτιέται κυρίως μέσω της επαφής του ατόμου με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής σε ένα φυσικό περιβάλλον και δεύτερον, ότι το άτομο χρειάζεται τη γλώσσα αυτή κατά την καθημερινή επικοινωνία που έχει με τους συνανθρώπους του, τόσο για επαγγελματικούς όσο και για προσωπικούς λόγους. Έχει επικρατήσει τις τελευταίες δεκαετίες στη γλωσσολογία για να χαρακτηρίσει μια νέα έννοια, που παλιότερα δεν είχε διευκρινιστεί και συμπεριλαμβανόταν στο σημασιολογικό φάσμα του όρου «ξένη γλώσσα». (Τριάρχη-Herrmann,2000, σ. 53):

1.2 Σύντομη ιστορική αναδρομή

Εξετάζοντας ιστορικά το φαινόμενο της διγλωσσίας ή πολυγλωσσίας, εύκολα διαπιστώνεται ότι δεν αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα μόνο της σημερινής εποχής. Φαίνεται ότι αυτή η ανθρώπινη ανάγκη εκδηλώθηκε σχεδόν από τότε που εμφανίστηκε η ανθρώπινη γλώσσα, οι ανθρώπινοι πολιτισμοί.

Σύμφωνα με τα τεκμήρια , παρουσιάζεται το φαινόμενο της διγλωσσίας στους Σουμερίους, γύρω στο 3000 π.Χ. Εδώ γράφτηκαν όπως αναφέρει ο McLaughlin (1978, αναφορά στην Τριάρχη-Herrmann 2000), τα πρώτα δίγλωσσα λεξικά του κόσμου, μετά την υποδούλωση των Σουμερίων από τους Ακκαδίους. Επίσης υπήρχαν βασιλικές σχολές στις οποίες μπορούσε κανείς να μάθει διάφορες γλώσσες μέσα σε διάστημα 3 ετών. Ακόμη, από αυτή την περίοδο αναφέρονται μέθοδοι που χρησιμοποιούσαν οι Βαβυλώνιοι και οι Ασσύριοι, για να διδάξουν στα παιδιά τους μετά το 3ο έτος της ηλικίας τους διάφορες «ξένες» γλώσσες (McLaughlin 1978, αναφορά στην Τριάρχη-Hoffmann 2000). Από την Αίγυπτο του 15ου αιώνα π. Χ σώζονται πολύγλωσσα κείμενα γραμμένα σε ειδικούς πίνακες.

Στην ιστορία της αρχαίας Ελλάδας, αναφέρονται συχνά άτομα που κατείχαν, εκτός από διαλέκτους της ελληνικής γλώσσας και άλλες γλώσσες, όπως τη φοινικική, την περσική, ή την αιγυπτιακή. Μελετώντας την ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Πολύ εύκολα διαπιστώνεται μία πλούσια ποικιλία από γλωσσικές επιμιξίες που δηλώνει τη συνεχή επαφή της ελληνικής γλώσσας με διάφορες γλώσσες.

Αργότερα, στα χρόνια του Μεγάλου Αλεξάνδρου, κατά τη διάδοση του ελληνικού πολιτισμού, και της ελληνικής γλώσσας στους λαούς της Ασίας, υπάρχουν διάφορα παραδείγματα διγλωσσίας, ή πολυγλωσσίας, καθώς λαοί με διαφορετικούς πολιτισμούς έπρεπε εκτός από τη δική τους, να κατέχουν και την ελληνική γλώσσα, γεγονός που οδήγησε στην αφομοίωση πολλών στοιχείων από τον ελληνικό πολιτισμό.

Στα χρόνια της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας, οι Ρωμαίοι ως κυρίαρχος λαός, επέβαλαν κατά κάποιο τρόπο τη λατινική ως επίσημη γλώσσα τους κατακτημένους λαούς. Οι ίδιοι πρόσφεραν στα παιδιά τους δίγλωσση αγωγή με δεύτερη γλώσσα την ελληνική, η κατοχή της οποίας θεωρούνταν σχεδόν απαραίτητη τόσο στο λογοτεχνικό όσο και

στο πολιτικό χώρο της ρωμαϊκής κοινωνίας. Παρ' όλο που υπήρχε ο φόβος, όπως αναφέρει ο McLaughlin, ότι η διδασκαλία δύο γλωσσών δημιουργούσε επιπλέον δυσκολίες στα παιδιά, η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελούσε τον κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής, του ρωμαϊκού κράτους τον 4ο αιώνα μ. Χ. Δίγλωσσα σχολεία συναντούμε όχι μόνο στο χώρο της αυτοκρατορίας, αλλά, ακόμη, και στην εκπαίδευση των παιδιών της μέσης τάξης. (Τριάρχη-Herrmann, 2000 ,σ. 25-28)

Μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο όσο και τις δύο τελευταίες δεκαετίες θέτουν εκ νέου το ζήτημα των σχέσεων ανάμεσα στους πολιτισμούς και τις αξίες. Οφείλουμε να αντιληφθούμε ότι στις δυτικές βιομηχανικές κοινωνίες ζουν άνθρωποι από διαφορετικές εθνότητες και διαφορετικούς πολιτισμούς. (Νικολάου, Ταβουλάτη, Καναβούρα, 2000, σ. 293-303).

Μελετώντας αυτά τα ιστορικά παραδείγματα, διαπιστώνουμε ότι η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία εμφανίζεται σε όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας και συνεχίζεται έντονα έως και σήμερα.

1.3 Συστηματοποίηση των μορφών διγλωσσίας

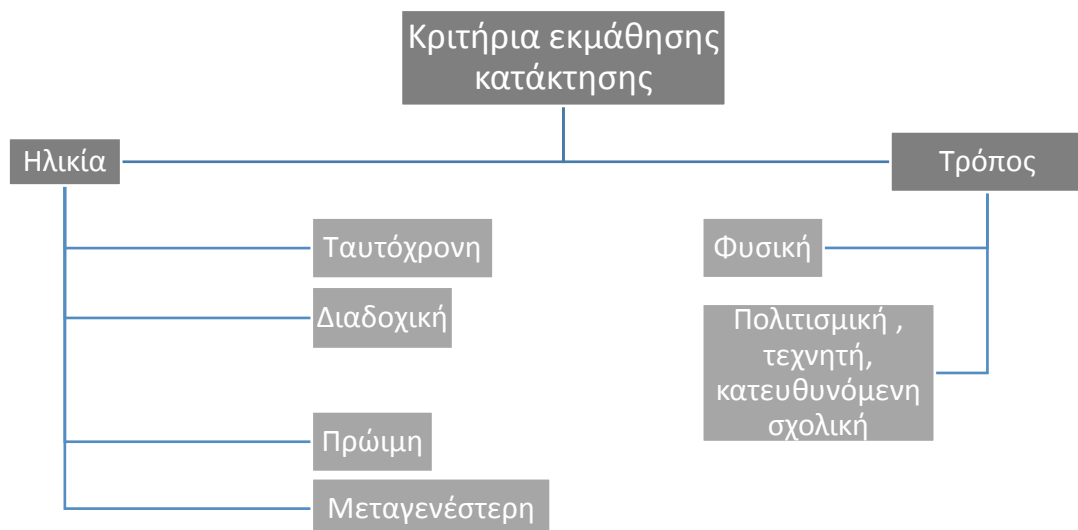
Για τη συστηματοποίηση των ποικίλων μορφών διγλωσσίας, η (Τριάρχη-Herrmann ,2000) χρησιμοποιεί τρία κυρίως κριτήρια. Αναλυτικά, αυτά είναι:

1. *Κριτήρια εκμάθησης/ κατάκτησης:* Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες κατακτήθηκε η διγλωσσία, όπως για παράδειγμα η ηλικία κατά την οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα ή η μέθοδος κατάκτησής της.
2. *Γλωσσολογικά κριτήρια:*
 - α) ο τρόπος σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και των σημασιολογικών εννοιών και
 - β) ο βαθμός κατοχής του κάθε γλωσσικού συστήματος
3. *Κριτήρια επίδρασης στην ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου:* Ποιες επιπτώσεις επιφέρει η διγλωσσία κυρίως στη γλωσσική αλλά και στη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. (Τριάρχη-Herrmann, 2000, σ. 59)

1.3.1 Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Ο McLaughlin (1978, αναφορά στην Τριάρχη- Herrmann 2000) διαφοροποιεί τη διγλωσσία με βάση την **ηλικία** σε: *ταυτόχρονη* και *διαδοχική*.

Ταυτόχρονη ή γνήσια: Σύμφωνα με τον Tabors (1997, αναφορά στο GoodmanD. 2007), η *ταυτόχρονη* διγλωσσία, αναπτύσσεται όταν το παιδί έρχεται σε επαφή με τις δύο γλώσσες *ταυτόχρονα*, σε πολύ μικρή ηλικία (Goodman, 2007). Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), αυτό μπορεί να συμβεί είτε γιατί μέσα στην οικογένεια λειτουργούν και τα δύο γλωσσικά συστήματα, είτε γιατί τα δύο γλωσσικά συστήματα υπάρχουν στην οικογένεια και στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού (παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο κ.λπ.). Χαρακτηριστικό της διγλωσσίας αυτής είναι ότι συνήθως δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ μητρικής και δεύτερης γλώσσας, το δίγλωσσο άτομο έχει δηλαδή δύο μητρικές, δύο πρώτες γλώσσες. Αυτό δε σημαίνει, ωστόσο ότι κατέχει απαραίτητα και τις δύο γλώσσες το ίδιο καλά. (Τριάρχη-Herrmann, 2000, σ. 59)



Διαδοχική ή επάλληλη: Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann(2000), η *Διαδοχική* διγλωσσία αναπτύσσεται όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται σε μια ηλικία κατά την οποία η πρώτη γλώσσα έχει ήδη σταθεροποιηθεί περίπου μετά το τρίτο ή – κατά άλλους- το πέμπτο έτος της ηλικίας(Τριάρχη-Herrmann, 2000, σ.59). Ο David Goodman

(2007), υποστηρίζει ότι το παιδί ξεκινάει να μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα αφού πρώτα έχουν κατακτηθεί οι βασικοί κανόνες της πρώτης και αυτό ίσως επηρεάζει την κατάκτηση της δεύτερης. Το παιδί γνωρίζει πώς να κάνει συζητήσεις και είναι γνωστικά πιο ώριμο συγκριτικά με την ταυτόχρονη διγλωσσία. (Goodman, 2007)

Σύμφωνα με την ηλικία της δεύτερης γλώσσας, γίνεται διαφοροποίηση της διγλωσσίας σε: *πρώιμη* και *μεταγενέστερη* διγλωσσία.

Πρώιμη: Όταν η δεύτερη γλώσσα (Γ2) μαθαίνεται στην προεφηβική ηλικία.

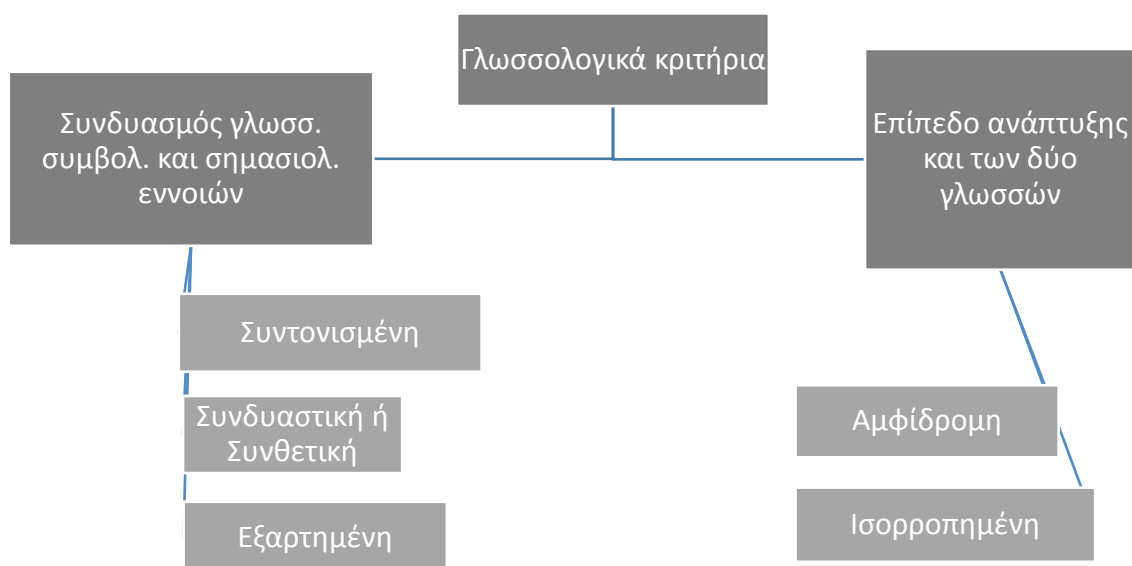
Μεταγενέστερη: Όταν η δεύτερη γλώσσα (Γ2) μαθαίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή μετά από αυτή. (Τριάρχη-Herrmann, 2000, σ.60)

Η διαφοροποίηση, σύμφωνα με τον **τρόπο** κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, γίνεται ανάμεσα σε *φυσική* και *πολιτισμική*.

Φυσική: Ο όρος αναφέρεται στην ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας χωρίς κάποια συγκεκριμένη εκπαίδευση (φροντιστηριακό μάθημα) και συχνά, ο δίγλωσσος ομιλητής δεν είναι σε θέση να μεταφράσει ή να ερμηνεύσει και τις δύο γλώσσες του. Συνήθως, είναι αποτέλεσμα της έκθεσης ενός παιδιού σε δύο γλώσσες στο σπίτι ή ως ενήλικας εξαιτίας μετακόμισης σε μία κοινότητα όπου το άτομο είναι υποχρεωμένο να δουλεύει με περισσότερες από μία γλώσσες χωρίς παροχή συστηματικής καθοδήγησης-εκπαίδευσης και στις δύο αυτές γλώσσες. (Beardsmore, 1986, σ. 8).

Πολιτισμική/ Κατευθυνόμενη/ Σχολική/ Τεχνητή: Ο όρος αυτός αναφέρεται στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής μάθησης (φροντιστηριακή ή σχολική μάθηση). (Τριάρχη-Herrmann, 2000, σ.60)

1.3.2 Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια



Γνωστή και κλασική στο επίπεδο **συνδυασμού γλωσσικών συμβόλων και σημασιολογικών εννοιών** είναι η διαφοροποίηση που έχει γίνει από τον Uriel Weinreich (1964, αναφορά στην Τριάρχη-Herrmann 2000), όπου προτείνονται τρεις τύποι διγλωσσίας: η *συντονισμένη*, η *συνθετική* και η *εξαρτημένη*.

Εξαρτημένη: Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), εξαρτημένη διγλωσσία είναι, συνήθως, το αποτέλεσμα της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας με τη βοήθεια μιας ήδη κατεκτημένης γλώσσας, συνήθως της πρώτης. Η εκμάθηση αυτή, συνήθως πραγματοποιείται μέσω φροντιστηριακής ή σχολικής εκπαίδευσης. Στη μορφή αυτή της διγλωσσίας υποτάσσονται οι δομές της Γ2 στις δομές της Γ1.

Συνδυαστική ή συνθετική διγλωσσία (compound bilingualism): Σύμφωνα με τον Diller (1970) στη συνδυαστική διγλωσσία, δεν υπάρχει ανεξάρτητη γραμματική για την δεύτερη γλώσσα. Είναι πλέον αποδεκτό ότι οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα με τρόπο τέτοιο ώστε πάντα να εξαρτάται από την πρώτη γλώσσα. (Diller, 1970, σ. 254)

Συντονισμένη: Ο Karl. Diller (1970), την αντιπαραβάλλει με τη συνδυαστική υποστηρίζοντας ότι στη συντονισμένη διγλωσσία ανήκουν οι ομιλητές που έμαθαν δύο γλώσσες σε ξεχωριστά πλαίσια, επομένως οι γραμματικές των δύο γλωσσών θα είναι εξολοκλήρου ανεξάρτητες. Σύμφωνα με την Τριάρχη –Herrmann (2000) αυτό

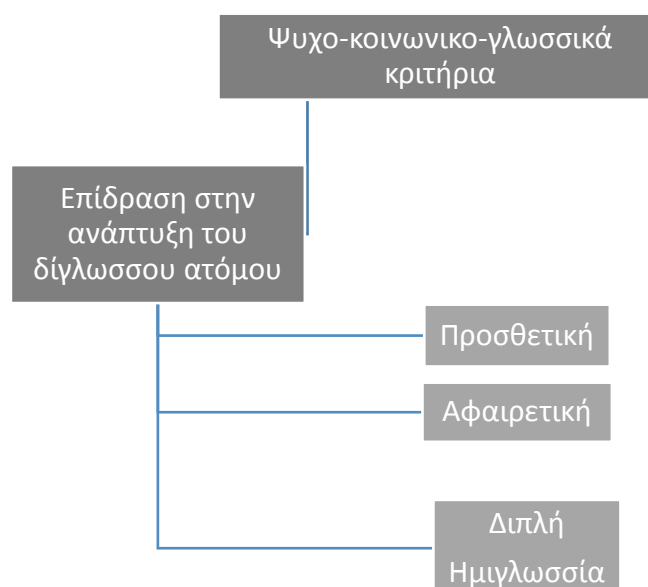
συμβαίνει όταν το δίγλωσσο άτομο έχει κατακτήσει τις δύο γλώσσες σε δύο ξεχωριστούς κοινωνικούς χώρους και γι' αυτό έχουν αναπτυχθεί δύο διαφορετικά και ξεχωριστά γλωσσικά σημασιολογικά συστήματα. (Diller, 1970, σ. 254)

Αμφίδρομη: Σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2012), η αμφίδρομη διγλωσσία εμφανίζεται όταν ο ομιλητής έχει την ευχέρεια να χρησιμοποιεί τις δύο γλώσσες του σε όλες τις περιστάσεις της καθημερινής ζωής εξίσου καλά. (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 40). Ο Hugo Baetens Beardsmore (1986) υποστηρίζει, επιπλέον, ότι δεν υπάρχουν στοιχεία της μίας γλώσσας μέσα στην άλλη ενώ παραθέτει την άποψη πολλών που θεωρούν ότι αυτός ο τύπος ομιλητών είναι οι «πραγματικοί» δίγλωσσοι. (Beardsmore, 1986, σ. 7)

Ισορροπημένη: Σύμφωνα με τον Hugo Baetens Beardsmore (1986), η ισορροπημένη διγλωσσία συμβαίνει όταν η ικανότητα ομιλίας και των δύο γλωσσών του ομιλητή είναι σχεδόν ίση, και η ικανότητα αυτή είναι παρόμοια με αυτή των μονόγλωσσων ομιλητών των αντίστοιχων γλωσσών. (Beardsmore, 1986, σ. 9)

1.3.3 Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχο-κοινωνιογλωσσικά κριτήρια

Με κριτήριο την **επίδραση** που μπορεί να έχει η διγλωσσία κατά την παιδική ηλικία στους διάφορους αναπτυξιακούς τομείς του δίγλωσσου ατόμου αλλά και λαμβάνοντας υπόψη ατομικά και κοινωνικά στοιχεία, γίνεται διαφοροποίηση ανάμεσα σε *προσθετική* και *αφαιρετική* διγλωσσία.



Προσθετική: Η δεύτερη γλώσσα δεν επιβαρύνει την ανάπτυξη της πρώτης αλλά συντελεί στην απόκτηση υψηλότερου επιπέδου τόσο στην ευχέρεια του λόγου όσο και στο γραπτό λόγο και τις δύο γλώσσες (Cummins, 2005, σ. 130). Η Τριάρχη-Herrmann (2000), υποστηρίζει ότι στην περίπτωση της προσθετικής διγλωσσίας διαπιστώνεται μία θετική επιρροή της διγλωσσίας σε όλη την ανάπτυξη και την προσωπικότητα του ατόμου.

Η επίτευξή της πραγματοποιείται μόνο όταν το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον έχει θετική στάση απέναντι στην κατάκτηση και των δύο γλωσσών, και η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας θεωρείται πλεονέκτημα. Συνήθως η προσθετική διγλωσσία συναντάται σε παιδιά μικτών γάμων ή σε παιδιά μεσαίας και ανώτερης τάξης. (Τριάρχη-Herrmann, 2000, σ. 66)

Αφαιρετική: Η Τριάρχη-Herrmann (2000), αναφέρεται και στην αφαιρετική διγλωσσία η οποία συναντάται σε εκείνα τα δίγλωσσα άτομα στα οποία επιβάλλεται μέσω της κοινωνικής και πολιτικής πίεσης του περιβάλλοντος σχεδόν από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, η συνεχής χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας. Η μητρική γλώσσα παραμελείται, γεγονός που έχει ως συνέπεια την επιβράδυνση της ανάπτυξής της. Επιπλέον, δεν είναι δυνατή μια ικανοποιητική ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας.

Συνήθως παρουσιάζεται σε παιδιά μειονοτήτων, των οποίων τόσο η γλώσσα όσο και ο πολιτισμός δεν αξιολογούνται θετικά από την πλειοψηφία του περιβάλλοντος. (Τριάρχη-Herrmann, 2000, σ. 67)

1.3.4 Άλλες μορφές διγλωσσίας

Συχνά αναφέρεται η διάκριση που γίνεται ανάμεσα σε: ατομική και συλλογική διγλωσσία .

Ατομική: Ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει την διγλωσσία μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων που ζουν σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον. Δεν περιλαμβάνει περιπτώσεις μόνο ενός ατόμου, καθώς εμφανίζεται και σε οικογένειες ή ομάδες μειονοτήτων σε μια χώρα υποδοχής.

Συλλογική ή Κοινωνική: Εμφανίζεται στις κοινωνίες όπου επικρατούν δύο ή περισσότερες γλώσσες. Είναι, δηλαδή, η συνύπαρξη δύο διαφορετικών γλωσσών (ή διαλέκτων), με το ίδιο κύρος.

Μια επιπλέον διάκριση της διγλωσσίας από το την Paulston(1978, αναφορά στην Τριάρχη-Herrmann, 2000) είναι η εξής:

Ελιτίστική: Αυτή η μορφή συμβαίνει όταν ένα άτομο μαθαίνει εκτός από τη μητρική του και μια άλλη γλώσσα ή άλλες γλώσσες. Αυτό συμβαίνει γιατί το άτομο είτε επιθυμεί να έρθει σε επικοινωνία με τον πολιτισμό ή τους μητρικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής είτε για λόγους μόρφωσης ή για επαγγελματικούς λόγους ή ακόμη, απλά ως μια ενδιαφέρουσα εμπειρία.

Λαϊκή: Τη διγλωσσία αυτή την έχουν τα άτομα εκείνα που αναγκάζονται να κατακτήσουν μία δεύτερη γλώσσα για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της καθημερινότητας. Αυτό μπορεί να συμβεί επειδή η δεύτερη γλώσσα είναι απαραίτητη για την εργασία του ατόμου ή για τη συμμετοχή στις κοινωνικές και πολιτισμικές εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο περιβάλλον τους. (Τριάρχη-Herrmann, 2000, σ. 68)

Άλλες μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τον LiWei (2000):

Παραγωγική διγλωσσία: Σε αυτό τον τύπο διγλωσσίας ο ομιλητής όχι μόνο κατανοεί αλλά μιλάει ή πιθανόν και να γράφει σε δύο ή περισσότερες γλώσσες.

Λειτουργική Διγλωσσία: Σε αυτόν τον τύπο, ο ομιλητής λειτουργεί σε δύο γλώσσες με ή χωρίς ευχέρεια. (Wei, 2000, σ.6)

1.3.5 Ημιγλωσσία/Διπλή ημιγλωσσία

Συνήθως οι δίγλωσσοι κατέχουν καλά μία από τις γλώσσες τους σε όλες ή σε μερικές από τις γλωσσικές τους δεξιότητες, γνώση που μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με το περιβάλλον και να μεταβάλλεται με το πέρασμα του χρόνου. Η καλή γνώση μιας γλώσσας μπορεί να αλλάξει με το χρόνο ανάλογα με τη γεωγραφική ή κοινωνική κινητικότητα. Για άλλους αυτή η καλή γνώση μπορεί να μείνει σχετικά σταθερή στο χρόνο και από τόπο σε τόπο. Υπάρχει μια ομάδα που διαφοροποιείται από του εξισορροπημένους και τους μονόπλευρα δίγλωσσους. Μερικές φορές τα μέλη της

αποκαλούνται υποτιμητικά ημίγλωσσοι ή διπλά ημίγλωσσοι και θεωρείται ότι η επάρκειά τους δεν είναι ικανοποιητική σε καμία από τις δύο γλώσσες.

Ο Hansegard (1975, αναφορά στον Baker, 2001) περιέγραψε την ημιγλωσσία κάνοντας λόγο για ελλείψεις σε έξι γλωσσικές ικανότητες:

- Εύρος λεξιλογίου
- Ορθότητα της γλώσσας
- Ασυνείδητη επεξεργασία της γλώσσας (αυτοματισμός)
- Γλωσσική δημιουργία (χρήση νεολογισμών)
- Απόλυτος έλεγχος των λειτουργιών της γλώσσας (λ.χ. συγκινησιακών, γνωστικών)
- Σημασίες και σχήματα λόγου.

Έτσι, ημίγλωσσος είναι κάποιος με ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις και στις δύο γλώσσες συγκριτικά με τους μονόγλωσσους.

Πιστεύεται πως το προφίλ του <<ημίγλωσσου>> και στις δύο γλώσσες είναι το ακόλουθο:

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

Στην έννοια της ημιγλωσσίας, ή της **διπλής ημιγλωσσίας**, ασκήθηκε κριτική (π.χ. Skutnabb-Kangas, 1981). Υπάρχουν **έξι βασικά προβλήματα**:

Στην έννοια της ημιγλωσσίας ή της διπλής ημιγλωσσίας ασκήθηκε έντονη κριτική. Συγκεκριμένα υπάρχουν τα εξής έξι προβλήματα:

- 1) Ο όρος «ημιγλωσσία» απέκτησε υποτιμητική σημασία κυρίως στην Σκανδιναβία και στις ομάδες μετοίκων των Ηνωμένων Πολιτειών.
- 2) Η ρίζα της ελλιπούς ανάπτυξης των γλωσσών οφείλεται κυρίως στις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που προκαλούν ανεπαρκή ανάπτυξη. Η προέλευση της ανεπαρκούς ανάπτυξης βρίσκεται στην εσωτερική ατομική διγλωσσία και όχι στους εξωτερικούς κοινωνικούς παράγοντες που συνυπάρχουν με αυτήν.

- 3) Οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται για διαφορετικούς σκοπούς και γεγονότα η κάθε μια. Με αυτό τον τρόπο ένα δίγλωσσο άτομο μπορεί να αποδειχτεί επαρκής ομιλητής σε κάποιες περιστάσεις ενώ σε άλλες όχι.
- 4) Η χρήση των εκπαιδευτικών τεστ με σκοπό την μέτρηση της γλωσσικής ανεπάρκειας αντιπροσωπεύουν ένα μικρό δείγμα της συνολικής γλωσσικής συμπεριφοράς του ατόμου χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ποιοτική πλευρά των γλωσσών και του μεγάλου φάσματος των γλωσσικών ικανοτήτων.
- 5) Παρουσιάζονται πολλές απόψεις σχετικά με τη συχνότητα της διπλής ημιγλωσσίας. Ωστόσο παραμένει ακόμα άγνωστο το πόσο μεγάλος ή μικρός είναι ο αριθμός αυτών που ανήκουν καθαρά στην κατηγορία των ημιγλωσσων και αυτό επειδή ο καθορισμός ανάμεσα σε αυτούς που είναι δίγλωσσοι και σε αυτούς που δεν είναι παραμένει αυθαίρετος και φορτωμένος με διάφορα νοήματα.
- 6) Η σύγκριση με τους μονόγλωσσους δεν είναι αντικειμενική. Σκόπιμη είναι να διακρίνουμε αν η ποιοτική και η ποσοτική διαφορά των δίγλωσσων από τους μονόγλωσσους είναι φυσική.

Η κριτική που ασκείται προκαλεί αμφιβολίες σχετικά με την αξία του όρου «ημιγλωσσία». Υπάρχουν πολλές γλωσσικές ικανότητες όπου οι άνθρωποι διαφέρουν αφού σε κάποιους η γλώσσα βρίσκεται στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της χωρίς αυτό να οφείλεται απαραίτητα στην διγλωσσία του αλλά σε οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες. (Baker, 2001, σ.52 -54)

1.4 Τα αίτια εμφάνισης της διγλωσσίας

Ο Mackey (1976) συγκέντρωσε τα αίτια εμφάνισης του φαινομένου της διγλωσσίας, τα οποία δρουν και κατευθύνουν την συμπεριφορά των γλωσσικών ομάδων, μεμονωμένων ή σε συνδυασμό:

- α) στρατιωτική κατοχή και αποικιοποίηση μιας περιοχής,
- β) εμπορικές συναλλαγές που αναγκάζουν τους ομιλητές να μεταβαίνουν σε αλλόγλωσσα μέρη,

- γ) δημογραφική υπεροχή μιας γλωσσικής ομάδας η οποία εκ των πραγμάτων επιβάλλεται όπως συμβαίνει στη δίγλωσση Ιρλανδία σήμερα,
- δ) κύρος και εξουσία, πολιτική κυρίως, που ασκεί μια συγκεκριμένη γλωσσική ομάδα ανεξαρτήτως του αριθμού των μελών της,
- ε) εξάπλωση και άνοδος του πολιτισμού μιας γλωσσικής ομάδας ο οποίος διαδίδεται ταυτόχρονα με τη γλώσσα στην οποία εκφράζεται,
- στ) συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο μπορεί είτε να προωθήσει μια συγκεκριμένη (πλειοψηφούσα) γλώσσα είτε να υποστηρίξει μια άλλη (μειοψηφούσα),
- ζ) οικονομικοί παράγοντες, όπως η εκβιομηχάνιση μιας περιοχής και η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των ομιλητών, η οποία συνήθως επιφέρει και υιοθέτηση της γλώσσας της ευημερίας,
- η) εξάπλωση μιας θρησκείας και της γλώσσας που την εκπροσωπεί, όπως συνέβη με τη Λατινική και την Αραβική, και τέλος,
- θ) τα μέσα έκφρασης που χρησιμοποιεί μια γλώσσα, και συγκεκριμένα τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας, όπως τα ηλεκτρονικά ΜΜΕ, είναι δυνατόν να επηρεάσουν μια γλωσσική κατάσταση, ευνοώντας, για παράδειγμα, τόσο τη διάδοση μιας πλειοψηφούσα γλώσσας όσο και τη διατήρηση μιας μειοψηφούσας.

Ακόμα, άλλοι παράγοντες που ευνοούν ή που συντελούν στην εμφάνιση δίγλωσσων καταστάσεων είναι οι μικτοί γάμοι, η μετανάστευση για οικονομικούς, θρησκευτικούς, πολιτικούς, κ.ά. λόγους ατόμων, οικογενειών ή και ομάδων και τέλος, η έξαρση του εθνικισμού και η εμφάνιση ομοσπονδιακών κρατικών δομών (τυπικά παραδείγματα η πρώην Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών και η πρώην Σοσιαλιστική Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γιουγκοσλαβίας) (Μαζή ,Ε.Σ 2001. σ.31-33)

1.5 Διγλωσσία και στατιστικά στοιχεία

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ακριβή στατιστικά στοιχεία για τον αριθμό και την κατανομή των δίγλωσσων ή πολύγλωσσων ομιλητών των ανά τον κόσμο κρατών. Η έλλειψη αυτή αποδίδεται εν μέρει στο γεγονός ότι δεν υφίσταται ένας κοινώς αποδεκτός για τους ερευνητές ορισμός του φαινομένου «διγλωσσία» εν μέρει στο γεγονός ότι δεν ενδιαφέρονται όλες οι χώρες για τα θέματα της διγλωσσίας και στο ότι οι ερευνητές δεν είναι ενήμεροι των εννοιολογικών δυσχερειών που μπορεί να παρουσιασθούν πχ ότι ένας δίγλωσσος μπορεί να έχει δύο μητρικές γλώσσες ή ότι η γλώσσα που μαθαίνεται πρώτη στη σειρά δεν είναι αυτομάτως και η μητρική, και εν μέρει στο γεγονός ότι οι ίδιοι οι ομιλητές συχνά παραπλανούν εκουσίως ή ακουσίως τους ερευνητές, όταν, για παράδειγμα, οι απαντήσεις των ερωτώμενων επηρεάζονται από εξωγλωσσικούς παράγοντες όπως το πολιτικό καθεστώς των γλωσσών, το κοινωνικό τους κύρος, τη διασύνδεση μιας γλώσσας με συγκεκριμένη εθνότητα. Για παράδειγμα, στην Ισραηλινή απογραφή του 1948 κατά την οποία ένας μεγάλος αριθμός ισραηλινών μάλλον υπερέβαλε εμφανιζόμενος να δηλώνει ότι χρησιμοποιεί τα Εβραϊκά στην καθημερινή του ζωή, πλημμυρισμένοι, προφανώς, οι ομιλητές από εθνική υπερηφάνεια για το νεοσύστατο Ισραηλινό κράτος.

Είναι, επίσης, γεγονός ότι για να είναι επεξεργάσιμα τα στοιχεία των ερωτηματολογίων και σαφή τα αποτελέσματα της στατιστικής μελέτης, οι ερωτώντες δεν αφήνουν περιθώρια για πολλαπλές και σαφείς απαντήσεις, δεν δίνουν στον ερωτώμενο την ευκαιρία να εξηγήσει, να προσδιορίσει ή να επεξεργαστεί περισσότερο τις απαντήσεις του. Από την άλλη πλευρά, εάν του δίναμε την ευκαιρία θα προέκυπταν τεράστιες δυσκολίες στη συμπερίληψη των απαντητικών στοιχείων. Ο Edwards (1995), καταθέτει παραδείγματα από στατιστικές έρευνες στον Καναδά, όπου ανά δεκαετία οι ορισμοί διαδέχονταν η μια την άλλη, ή από στατιστικές έρευνες στην Ιρλανδία, όπου εάν δεν γνωρίζει κανείς να ερμηνεύσει τα στοιχεία είτε τα υπερτιμά είτε τα υποτιμά, η, τέλος, από στατιστικές έρευνες στις Η.Π.Α. όπου οι

ερωτώμενοι φάσκουν και αντιφάσκουν για τα ίδια ερωτήματα σε διαφορετικές έρευνες, και καταλήγει σε μια τριπλή διάκριση ερωτήσεων σχετικά με τη γλώσσα: α) ερωτήσεις που αφορούν την κύρια γλώσσα του ομιλητή τη στιγμή που υποβάλλεται το ερωτηματολόγιο, β) ερωτήσεις που αφορούν τη μητρική του γλώσσα, με έμφαση στις γλωσσικές του παρελθόντος, και γ) ερωτήσεις που αφορούν τις γλώσσες για τις οποίες ειδικά ενδιαφέρεται η διενεργούσα την έρευνα αρχή.

Οι στατιστικές έρευνες με θέμα τη γλώσσα συχνά συνοδεύονται από ερωτήσεις σχετικές με την εθνότητα (ethnicity). Πολλές φορές τα ερωτηματολόγια συσχετίζουν τα δυο αυτά είδη ερωτήσεων, με αποτέλεσμα να προκαλείται μεγάλη σύγχυση. Άλλες φορές, πάλι, η διαφορά μεταξύ γλώσσας και εθνότητας αναγνωρίζεται από τη στατιστική υπηρεσία, όχι όμως από τις αρχές και τα διοικητικά έγγραφα, όπως τα δελτία ταυτότητας. Είναι γεγονός ότι οι δύο αυτές πραγματικότητες δεν συστοιχούν πάντοτε, όπως συνέβαινε λ.χ. με τους ουκρανικής καταγωγής ρωσόφωνους μονόγλωσσους πολίτες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Ακόμη, εκεί όπου με αφορμή γλωσσικά θέματα γεννώνται πολιτικά προβλήματα, αποφεύγονται οι σχετικές ερωτήσεις στις απογραφές του πληθυσμού, όπως στο Βέλγιο το οποίο έχει από το 1947 αφαιρέσει όλες τις σχετικές με τα γλωσσικά ερωτήσεις, φοβούμενο τις πολιτικής, εθνοτικής και κοινωνικής φύσεως επιπτώσεις. Η Romaine (1995), στα τυχόν προβληματικά σημεία των γλωσσικών απογραφών περιλαμβάνει και τη σύγχυση μεταξύ των όρων «γλώσσα» και «διάλεκτος», δεδομένου ότι οι μεν ομιλητές ως μητρική γλώσσα δίνουν τη γλωσσική εκείνη ποικιλία που χρησιμοποιούν, ανεξαρτήτως εάν αυτή η ποικιλία χαρακτηρίζεται ως «γλώσσα» ή όχι, οι δε στατιστικές υπηρεσίες ενδιαφέρονται για «γλώσσες» μάλλον παρά για «διαλέκτους». (Μαζή, 2001)

Επιπροσθέτως, όπως συμβαίνει στην Ινδία, μπορεί για μια συγκεκριμένη μητρική γλώσσα να χρησιμοποιούνται πενήντα διαφορετικές ονομασίες, ανάλογα με το θρήσκευμα και την εθνοτική καταγωγή του ομιλητή, πράγμα που αλλοιώνει τα στοιχεία της απογραφής (στην Ινδία η απογραφή του 1961 έδωσε 1652 μητρικές γλώσσες). Από τα ανωτέρω εκτεθέντα συνάγεται ότι, προκειμένου να έχει κανείς ακριβή και αντικειμενικά γλωσσικά στοιχεία, πρέπει να έχουν προηγηθεί άκρως

εξειδικευμένες και επιτόπιες έρευνες, όπως έγινε στον Καναδά το 1973 και στην Αγγλία το 1983. Επίσης, προκειμένου να εξακριβώσει κανείς ποια γλώσσα μιλάει κάποιος δίγλωσσος οφείλει να εξετάσει και το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον στο πλαίσιο του οποίου διεξάγεται η επικοινωνία, καθότι έχει διαπιστωθεί ότι σε διαφορετικά περιβάλλοντα χρησιμοποιούνται διαφορετικές γλώσσες. (Μαζή, 2001, σ.77 -79)

1.6 Η διγλωσσία ανά τον κόσμο

Η διγλωσσία είναι παρούσα κατ' ουσίαν σε όλα τα κράτη της Γης, σε όλες τις κοινωνικές τάξεις, σε όλες τις ηλικίες. Έχει υπολογισθεί ότι ο μισός τουλάχιστον πληθυσμός της υδρογείου είναι δίγλωσσος. Εάν, ακολουθώντας το σκεπτικό του Mackey (1976) συγκρίνει κανείς τον αριθμό των ανά τον κόσμο γλωσσών, 3.000 έως 4.500 γλώσσες περίπου, με τον αριθμό των υπαρχόντων κρατών, 192 ανεξάρτητες χώρες σύμφωνα με την τελευταία καταμέτρηση του 1995, συνάγει πως τα περισσότερα από τα κράτη αυτά πρέπει να είναι πολύγλωσσα, να φιλοξενούν δηλαδή στους κόλπους τους αλλόγλωσσες, μειοψηφούσες συνήθως, ομάδες. Είναι, όντως, δύσκολο να εντοπίσει κανείς κάποια απολύτως μονόγλωσση κοινωνία. Είναι εξαιρετικά σπάνιο το φαινόμενο μιας απομονωμένης γλωσσικής ομάδας, μιας κοινωνίας χωρίς επαφές με άλλους λαούς, άλλους πολιτισμούς ή άλλες γλώσσες. Η ιστορία, άλλωστε, των λαών, και των γλωσσών, βρίθει παραδειγμάτων γλωσσικής επαφής η οποία και επέφερε, πιθανόν, κάποια μορφή διγλωσσίας (Μαζή, 2001 σελ. 73). Έχουμε μόνο δύο μεγάλες επετείους το χρόνο όπως είναι η 21^η Φεβρουαρίου και η 26^η Σεπτεμβρίου, την Ευρωπαϊκή μέρα γλωσσών. Ο στόχος και των δύο αυτών επετείων είναι κοινός, δηλαδή να ενημερώνουν τον κόσμο για την σημασία της γλωσσικής πολυμορφίας καθώς και να προωθούν την εκμάθεια γλωσσών και τη διγλωσσία. (Crystal, 2010 σ.125)

1.7 Οι διαστάσεις της διγλωσσίας στον χώρο, τον χρόνο και τον ομιλητή

Ο Mackey, το (1976 αναφορά στην Μαζή, 2001) ορίζει τη διγλωσσία ως ένα φαινόμενο πολλαπλών διαστάσεων, καθεμία εκ των οποίων μπορεί να ποικίλλει εξαιρετικά, γεγονός που αποτελεί και το χαρακτηριστικό γνώρισμα της διγλωσσίας. Η ποικιλομορφία αυτή εξαρτάται από τον χώρο όπου εντοπίζονται οι δίγλωσσοι, από τη γενεσιουργό αιτία της διγλωσσίας, από την ιεράρχηση των γλωσσών (ως προς την υπέροχη της μιας επί της άλλης) και από την κοινωνική τους λειτουργικότητα. Οι κυμάνσεις αυτών των διαστάσεων αναπόφευκτα επιδρούν στο άτομο, τη γλώσσα και την κοινωνία.

Τρεις είναι οι κυριότερες διαστάσεις του φαινομένου, και αφορούν: α) τη γεωγραφική κατανομή των διγλωσσών στους κόλπους μιας χώρας και τη συχνότητα επαφής με τους μονόγλωσσους, πράγμα το οποίο εξαρτάται από το κοινωνιο-οικονομικό επίπεδο τους καθώς και από το είδος της επαγγελματικής τους απασχόλησης, β) τη σταθερότητα και τη δυναμική του φαινομένου μέσα στο χρόνο, πράγμα που εξαρτάται κυρίως από πολιτικές, οικονομικές και δημογραφικές παραμέτρους καθώς επίσης και από τη γειτνίαση με έναν πολυπληθή μονόγλωσσο πληθυσμό(που συμπίπτει να εκπροσωπεί μία από τις γλώσσες των διγλωσσών), και γ) τη λειτουργία του φαινομένου στο πλαίσιο της γλωσσικής συμπεριφοράς των ομιλητών, πράγμα που έχει να κάνει κατά πρώτο λόγο με τον τρόπο χρήσης των

γλωσσών (την εναλλαγή των γλωσσών των Weinreich και Mackey) και κατά δεύτερο με τη γλωσσική επάρκεια των ομιλητών, δεδομένου ότι, όπως υποστηρίζει ο Mackey, 1970 αναφορά στην Μαζή ,Ε.Σ 2001) η διγλωσσία δεν συνιστά απλό γλωσσικό φαινόμενο, αλλά χαρακτηριστικό της χρήσης της γλώσσας. Δεν αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο του γλωσσικού κώδικα, αλλά του γλωσσικού μηνύματος, και, τέλος, δεν ανήκει στον τομέα της Γλώσσας (langue), αλλά της Ομιλίας (parole). (Μαζή Ε.Σ, 2001 σ.30-31)

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ-ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ- ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ

2.1 Διγλωσσία και εγκέφαλος

Ένα ζήτημα το οποίο έχει απασχολήσει κατά καιρούς είναι αν ο εγκέφαλος των δίγλωσσων λειτουργεί διαφορετικά από τον εγκέφαλο των μονόγλωσσων. Το ζήτημα είναι αν ο εγκέφαλος των πρώτων οργανώνει και επεξεργάζεται διαφορετικά από τους δεύτερους. Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες σχετικά με την νευρογλωσσολογία και τη διγλωσσία. Σύμφωνα με τον Opler (1983, αναφορά στον Baker, 2001) «η γνώση της κυτταρικής εγκεφαλικής δομής και της νευροσωματικής συμπεριφοράς στη σχέση της με τη γλωσσική επεξεργασία είναι ακόμη στοιχειώδης». Κύριο θέμα στην μελέτη της διγλωσσίας και του εγκεφάλου είναι η πλευρίωση δηλ. η λειτουργική ασυμμετρία των δύο ημισφαιρίων. Στους περισσότερους δεξιόχειρες, το αριστερό ημισφαίριο κυριαρχεί στην επεξεργασία της γλώσσας. Οι Vaid και Hall (1991) αναφορά στον Baker, C.2001)κάνουν μια ανασκόπηση σχετικά το ερώτημα αν οι δίγλωσσοι διαφέρουν από τους μονόγλωσσους ως προς την υπερίσχυση του αριστερού ημισφαιρίου μέσα από 5 υποθέσεις με βάση τις έρευνες τους.

- 1) Οι αμφιδύναμοι δίγλωσσοι κάνουν χρήση του δεξιού ημισφαιρίου περισσότερο σε σχέση με τους μονόγλωσσους με σκοπό να επεξεργαστούν την πρώτη και την δεύτερη γλώσσα τους.
- 2) Κατά την διάρκεια κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η γλωσσική επεξεργασία γίνεται στο δεξί ημισφαίριο σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας.
- 3) Ενώ αυξάνεται η επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα, μειώνεται η δραστηριότητα του δεξιού ημισφαιρίου του δεξιού ημισφαιρίου και αυξάνεται η δραστηριότητα του αριστερού. Το δεξί ημισφαίριο ασχολείται με πραγματολογικές και συναισθηματικές πλευρές της γλώσσας ενώ το αριστερό με τις αναλυτικές πλευρές π.χ. σύνταξη.
- 4) Όσοι μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα με φυσικό τρόπο π.χ. στο δρόμο χρησιμοποιούν περισσότερο το δεξί ημισφαίριο για την γλωσσική επεξεργασία

σε σχέση με αυτούς που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα με συστηματικό τρόπο π.χ. στην τάξη. Αυτό συμβαίνει επειδή οι κανόνες εκμάθησης της γραμματικής, της ορθογραφίας και των ανώμαλων ρημάτων απαιτούν μεγαλύτερη συμμετοχή του αριστερού ημισφαιρίου στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Η κατάκτηση μιας γλώσσας με φυσικό τρόπο και η χρήση της για επικοινωνία συνεπάγεται μεγαλύτερη συμμετοχή του δεξιού ημισφαιρίου.

- 5) Οι όψιμοι δίγλωσσοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν το δεξί τους ημισφαίριο σε σχέση με τους πρώιμους δίγλωσσους.

Χρησιμοποιώντας μια ποσοτική διαδικασία γνωστή ως «μετα- ανάλυση» οι Vaid και Hall (1991) ανακάλυψαν ότι το αριστερό ημισφαίριο κυριαρχούσε δυναμικά στην επεξεργασία της γλώσσας τόσο στους μονόγλωσσους όσο και στους δίγλωσσους. Δεν υπήρχε καμία διαφορά μεταξύ τους ως προς τις νευρολογικές διεργασίες αφού η γλωσσική πλευροποίηση των δύο ομάδων έμοιαζε αρκετά. (Baker, 2001)

Σημαντικός είναι και ο τομέας της νοητικής αναπαράστασης των δύο γλωσσών του ατόμου και η επεξεργασία που πηγάζει από μια τέτοια αναπαράσταση. Αρχικό ζήτημα ήταν κατά πόσο οι δύο γλώσσες λειτουργούν ανεξάρτητα ή σε αλληλεξάρτηση. Έρευνες προσπάθησαν να αποδείξουν ότι οι πρώιμοι δίγλωσσοι ήταν πιο πιθανό να παρουσιάσουν αλληλεπίδραση και συσχέτιση μεταξύ των δύο γλωσσών τους σε σχέση με τους όψιμους. Το 1963 ο Kolers έδωσε ένα νέο ορισμό του ζητήματος κάνοντας λόγο για αποθήκευση στην μνήμη. Σύμφωνα με την υπόθεση της ξεχωριστής αποθήκευσης, οι δίγλωσσοι έχουν δύο ανεξάρτητα συστήματα γλωσσικής αποθήκευσης και ανάκλησης ενώ ο μοναδικός τρόπος επικοινωνία είναι η μετάφραση μεταξύ των δύο ξεχωριστών συστημάτων.

Πρόσφατες θεωρίες και έρευνες έδωσαν έμφαση στον διαχωρισμό και στη σύνθεση των νοητικών αναπαραστάσεων του δίγλωσσου ατόμου , ενσωματώνοντας το θέμα στις γενικές θεωρίες για την γνωστική επεξεργασία. Χαρακτηριστικό είναι το μοντέλο των Paivio και Desrochers (1980) για τα διπλά συστήματα κωδικοποίησης των δίγλωσσων περιλαμβάνει:

- Δύο ξεχωριστά λεκτικά συστήματα, ένα για καθεμιά από τις γλώσσες του ατόμου.
- Ένα ξεχωριστό μη λεκτικό σύστημα εικόνων, ανεξάρτητο από τα δύο γλωσσικά συστήματα.
- Τα μη λεκτικό σύστημα εικόνων λειτουργεί ως κοινό εννοιολογικό σύστημα των δύο γλωσσών.
- Κανάλια ισχυρής και άμεσης αλληλοσύνδεσης μεταξύ αυτών των τριών ξεχωριστών συστημάτων.
- Τις αλληλοσυνδέσεις μεταξύ των δύο γλωσσών οι οποίες περιλαμβάνουν τα συστήματα συνειρμού και μετάφρασης. Ως μεσολαβητές λειτουργούν και οι κοινές εικόνες.(Baker, 2001 σ.209)

Σχετικό ηλεκτρονικό άρθρο για τον δίγλωσσο εγκέφαλο έρευνες των (Bialystok, 2009; Kaushanskaya & Mariani, 2007) που πραγματοποιήθηκαν σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά όπου τα δίγλωσσα παιδιά είχαν πέντε έως 10 χρόνια έκθεσης σε δίγλωσσο περιβάλλον, έδειξαν ότι τα δίγλωσσα παιδιά παρουσίασαν υψηλότερες βαθμολογίες στη γνωστική ικανότητα στα τεστ και είχαν καλύτερη εστίαση προσοχής, επιλογή αποφάσεων και κριτική ικανότητα. Η νευροαπεικόνιση(από τη σάρωση FMRI) στα δίγλωσσα παιδιά έδειξε μεγαλύτερη δραστηριότητα στο δίκτυο του προμετωπιαίου φλοιού και σε άλλες εκτελεστικές λειτουργίες. (www.Psychology now.gr. 2006)

2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας;

- Κίνητρα, εσωτερικά κίνητρα του ατόμου: << Παίζει ρόλο να έχει διάθεση για την γλώσσα και πρέπει να θέλει το ίδιο το άτομο να τη μάθει>>.
- Εξωτερικά κίνητρα: << Προσπάθεια να βρει μια καλή δουλειά, έτσι μαθαίνει πολύ καλά την δεύτερη γλώσσα>>
- Ρόλος συνομήλικων: Με ποιους θα κάνει παρέα το παιδί(Επηρεάζει την εκμάθηση της 2^η γλώσσας και συμβάλλει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

- Το οικογενειακό περιβάλλον: Η συμβολή της οικογένειας και η θετική στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος προς την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας θεωρείται μέγιστη σημασία.
- Σχολικό περιβάλλον: Προσφέρει οργανωμένη μάθηση στην δεύτερη γλώσσα. Επίσης μπορεί να επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τη γλωσσική ανάπτυξη και συμπεριφορά. Εξαρτάται πώς θα τον δεχτούν οι συμμαθητές του στο σχολείο και οι δάσκαλοι αν θα τα αντιμετωπίζουν ευνοϊκά ή μειονεκτικά, έτσι θα είναι περισσότερο ή λιγότερο επικοινωνιακός. Έτσι ένα μη ευνοϊκό σχολικό κλίμα μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση των δίγλωσσων μαθητών με αποτέλεσμα η δεύτερη γλώσσα να μην καλλιεργείται σε ικανοποιητικό βαθμό << θα παίζει με τους ομοεθνείς του, θα γίνουν κλίκα και θα μιλάει την μητρική του που του είναι και πιο εύκολο και δεν θα μάθει την δεύτερη γλώσσα.
- Ηλικία έναρξης εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας: Οι περισσότεροι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η μικρή ηλικία πρόσκτησης μιας δεύτερης γλώσσας επηρεάζει θετικά την γλωσσική εξέλιξη του ατόμου επισημαίνοντας τα πλεονεκτήματα:<< Είναι πιο εύκολο να κατακτήσεις μια γλώσσα, τρίτη, η τέταρτη σε μικρή ηλικία. Επίσης ορισμένοι συνδέουν την πρώιμη πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας με την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου<< πρέπει από την γέννηση, από μωρό να μπλέκεται με τις γλώσσες και μεγαλώνοντας να έχει σχέση με τις γλώσσες>>. (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ.258)

2.3 Η δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη

Υπάρχουν πολλοί τρόποι να μάθει κανείς δύο γλώσσες. Μπορεί για παράδειγμα να κατακτήσει ταυτόχρονα δύο γλώσσες από τη γέννηση του. Μπορεί όμως, και να αρχίσει να μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα στην ηλικία των τριών ή τεσσάρων χρονών ή και αργότερα. Υπάρχει, φυσικά και η περίπτωση του να κατακτήσει κανείς μία δεύτερη γλώσσα μετά την εφηβεία, κατά την ενήλικη ζωή του. Σύμφωνα με τα παραπάνω, υπάρχουν τρεις κατηγορίες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας:

- Η (ταυτόχρονη) δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη: εδώ εντάσσονται όλα τα δίγλωσσα παιδιά που μεγαλώνουν από την γέννηση τους με δύο γλώσσες.

- Η πρώιμη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας: όταν πρόκειται για παιδιά που μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα μόλις μετά το τρίτο έτος της ηλικίας τους, γίνεται λόγος για κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.
- Η ύστερη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας: εμφανίζεται σε δίγλωσσα άτομα που κατακτούν τη δεύτερη γλώσσα κατά την ενήλικη ζωή τους.

Στη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη τα παιδιά έρχονται διαρκώς σε επαφή με δύο γλώσσες. Έτσι, η γλωσσική ανάπτυξη εξελίσσεται ταυτόχρονα σε δύο γλώσσες. Οι διαδικασίες εκμάθησης λαμβάνουν, δηλαδή, χώρα σε δύο γλώσσες συγχρόνως. Αυτό δεν σημαίνει, όμως, ότι όλες οι φάσεις της γλωσσικής ανάπτυξης πράγματι πραγματοποιούνται παράλληλα. Μερικές διαδικασίες εξελίσσονται παράλληλα στις δύο γλώσσες, ενώ άλλες η μία μετά την άλλη. (Τριάρχη - Herrmann, 2015, σ. 45-46)

Ένας μεγάλος αριθμός μελετών αναφέρει ότι τα δίγλωσσα παιδιά επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στα γλωσσικά μηνύματα και μπορεί να είναι πιο ευέλικτα στη σκέψη τους από ότι τα μονόγλωσσα. Παράλληλα, στα άτομα αυτά ενεργοποιείται η κριτική προσέγγιση προς τις γλώσσες και τα περιβάλλοντα στα οποία οι γλώσσες είναι ενεργές, με αποτέλεσμα ο δίγλωσσος ομιλητής να αναπτύξει δεξιότητες που του επιτρέπουν:

- α) Να διαχωρίζει το εξωγλωσσικό από το γλωσσικό περιβάλλον και να επιλέγει, βάσει αυτού του διαχωρισμού.
- β) να χρησιμοποιεί τη μία από τις δύο γλώσσες (Κοιλιάρη, 1997, σ.140)

Παγκοσμίως διατυπώνονται αντικρουόμενες απόψεις για την διγλωσσική ανάπτυξη: όσοι αντιτίθεται στη διδασκαλία της μητρικής ή πρώτης γλώσσας των μαθητών θεωρούν ότι η τελευταία μειώνει την έκθεση των μαθητών αυτών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, περιορίζοντας έτσι τις μορφωτικές τους ευκαιρίες. Τρία βασικά επιχειρήματα έχουν διατυπωθεί εναντίον της δίγλωσσης εκπαίδευσης

1. Ο ισχυρισμός ότι «ο χρόνος ανά σχολική εργασία» ή η «μέγιστη έκθεση» (είναι η βασικότερη παράμετρος για την εκμάθηση της γλώσσας,

2. ο ισχυρισμός ότι υπό αυτές τις συνθήκες εμβάπτισης, οι μαθητές - μέλη της γλωσσικής μειονότητας θα μάθουν γρήγορα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (μέσα σε 1-2 χρόνια), ώστε να επιβιώσουν εκπαιδευτικά, χωρίς άλλη υποστήριξη.

3. ο ισχυρισμός ότι η εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατό νωρίτερα, αφού τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα απ' ότι τα μεγαλύτερα (Νικολάου, 2005, σ.334)

2.3.1 Το δίγλωσσο παιδί

Εάν λάβει κανείς υπόψη την πολλαπλότητα, ποικιλομορφία, πολυπλοκότητα και σχετικότητα των διαστάσεων και των κριτηρίων της διγλωσσίας, αντιλαμβάνεται ότι ο ορισμός του δίγλωσσου ατόμου δεν είναι εύκολη υπόθεση, γι' αυτό προφανώς και συχνά παραλείπεται από τις σχετικές μελέτες. Οι ορισμοί του δίγλωσσου, όπως συμβαίνει και με τη διγλωσσία, κυμαίνονται από εξαιρετικά γενικοί και απλοί έως εξαιρετικά περίπλοκοι και μάλλον κατά περίπτωση εξειδικευμένοι. Από τους μινιμαλιστικούς ορισμούς των Diebold (1964, αναφορά στη Μαζή, Ε. Σ. 2001) και Haugen (1969, αναφορά στη Μαζή, Ε. Σ. 2001) σύμφωνα με τους οποίους ως δίγλωσσος νοείται αυτός που μπορεί να επικοινωνήσει σε μια άλλη, πλην της μητρικής του γλώσσα, ακόμη και αν τα εκφωνήματά του αφήνουν νοηματικά κενά ή αυτός που είναι σε θέση να κατανοεί εκφωνήματα μιας άλλης γλώσσας χωρίς να μπορεί να παράγει λόγο. Περνάμε σε έναν πληρέστερο ως προς τις συνθήκες χρήσης των γλωσσών ορισμό σύμφωνα με τον οποίο δίγλωσσος ονομάζεται, σε αδρές γραμμές, ο ομιλητής εκείνος ο οποίος εναλλάσσει δύο (ή και περισσότερες) γλώσσες στην καθημερινή του ζωή (Weinreich, 1979, αναφορά στη Μαζή, Ε. Σ. 2001) και καταλήγουμε στον μαξιμαλιστικό, θα λέγαμε, ορισμό της Skutnabb-Kangas, 1984 σύμφωνα με τον οποίο δίγλωσσος ομιλητής είναι εκείνος ο οποίος αφενός είναι ικανός να λειτουργήσει σε δύο (ή περισσότερες) γλώσσες, στους κόλπους μονόγλωσσων ή δίγλωσσων κοινοτήτων, στο επίπεδο αυτό με τους γηγενείς ομιλητές, ανάλογα με τις κοινωνιοπολιτιστικές απαιτήσεις επικοινωνιακής και γνωστικής ικανότητας, έτσι όπως αυτές καθορίζονται από τις εν λόγω κοινότητες ή από τον ίδιο τον ομιλητή, και αφετέρου, είναι σε θέση να ταυτισθεί και με τις δύο ή με όλες τις

γλωσσικές και πολιτιστικές ομάδες ή έστω, με τμήμα αυτών [η Skutnabb- Kangas, (1984) αναφορά στη Μαζή, Ε. Σ. 2001] σχηματοποιεί τα αναφερόμενα στον ορισμό της κριτήρια συσχετίζοντας τα είδη μητρικής γλώσσας με τους τύπους του δίγλωσσου ατόμου).

Όπως επεξηγεί και η ίδια, ο ορισμός αυτός, ο οποίος προσπαθεί να συμπεριλάβει τις ποικίλες διαστάσεις του φαινομένου «διγλωσσία», αναφέρεται ειδικά σε περιπτώσεις μεταναστών ή μελών μιας γλωσσικής μειονότητας, και αντικατοπτρίζει μάλλον το ιδανικό της συγγραφέως και τους υψηλούς στόχους τους οποίους επιδιώκει κάθε διγλωσσικός ομιλητής παρά την απτή πραγματικότητα. Επισημαίνουμε την προσπάθεια της συγγραφέως να εξισορροπήσει μεταξύ των απαιτήσεων του κοινωνικού συνόλου και των απαιτήσεων του ατόμου. Ακόμη, το δίγλωσσο άτομο ενεργεί «στο αυτό επίπεδο» με τον μονόγλωσσο ομιλητή. Με την προσεκτική αυτή διατύπωση η Skutnabb-Kangas το 1984 αποφεύγει να συγκρίνει τον δίγλωσσο με τον μονόγλωσσο σε επίπεδο γλωσσικών ικανοτήτων δίνοντας έτσι την δυνατότητα στον χρήστη του ορισμού να δώσει έμφαση στο αποτέλεσμα της επικοινωνιακής πράξης και όχι στα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη της. Ο τρόπος σκέψης, όμως, αυτός εξυπηρετεί το δίγλωσσο άτομο και όχι το (μονόγλωσσο) κοινωνικό του περιβάλλον. Να μην λησμονούμε ότι ο δίγλωσσος επικοινωνεί και, ή κυρίως, με μονόγλωσσους ομιλητές οι οποίοι αυθορμήτως κρίνουν και συγκρίνουν τον δίγλωσσο με τα μέτρα και τα σταθμά που θα κρίνουν τον μονόγλωσσο. Καταλήγοντας, πρέπει να καταστήσουμε σαφές ότι προϋπόθεση για την πλήρωση των υψηλών στόχων που θέτει ο ορισμός και τη διαμόρφωση ενός «ιδανικού» δίγλωσσου θα ήταν η στον ανώτερο δυνατό βαθμό παροχή ευκαιριών, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, ώστε ο δίγλωσσος αυτός να αναπτύξει τις ικανότητες του και να λειτουργήσει ως ενεργό μέλος της κοινωνίας.. (Μαζή, Ε. Σ. 2001, σ.51-53)

Σύμφωνα με έρευνες, η ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού περνάει από τρεις φάσεις:

α) Στην πρώτη φάση το παιδί χρησιμοποιεί δύο λέξεις με διαφορετικές σημασίες. Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται σε αυτό το στάδιο είναι μερικές φορές κατασκευασμένες κα από τις δύο γλώσσες , έτσι παράγονται μεικτές ή σύνθετες λέξεις οι οποίες ανησυχούν τους γονείς.(πχ. ένα κορίτσι αγγλο-σουηδικής καταγωγής

το οποίο χρησιμοποιούσε τη σουηδική λέξη "stol" για . την δική του καρέκλα και την αγγλική λέξη " chair" για όλες τις υπόλοιπες καρέκλες **β)** στην δεύτερη φάση διακρίνουμε δύο διαφορετικά λεξιλόγια αλλά οι κανόνες που εφαρμόζονται κα στις δύο γλώσσες ακολουθούν τη στοιχειώδη γραμματική. Σε αυτό το στάδιο, επίσης τα παιδιά βάζουν συχνά λέξεις της μίας γλώσσας μέσα σε μία πρόταση της άλλης γλώσσας(πχ. ένα αγόρι γαλλο-γερμανικής καταγωγής λέει μία φράση:<< Mamam, Marguerite et Philipe ils sont dans le Baum >> η φράση είναι στα Γαλλικά εκτός από την λέξη δέντρο που είναι στα Γερμανικά. **γ)** Στην τρίτη φάση έχουμε διαφοροποίηση τόσο στο λεξιλόγιο, όσο και στην γραμματική, (πχ. ένα αγοράκι αγγλο-γαλλικής καταγωγής έχει παρατηρήσει ότι τα περισσότερα επίθετα στα γαλλικά ακολουθούν το ουσιαστικό, αυτός θέλει όλα τα επίθετα στα αγγλικά να πηγαίνουν πριν το ουσιαστικό και όλα τα επίθετα στα γαλλικά να πηγαίνουν μετά το ουσιαστικό. (Παπάς, 1998, σ. 337 -344)

2.4 Χαρακτηριστικά του λόγου των δίγλωσσων ατόμων

Σύμφωνα με το C. Hoffmann (1991), πολλοί είναι εναντίον της ανάπτυξης των παιδιών σε δίγλωσσο περιβάλλον. Θεωρούν ότι με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μπερδεύονται, ή ότι η νοημοσύνη τους επηρεάζεται με κάποιον τρόπο, ή ότι ο λόγος τους εξασθενεί, αλλά κυρίως ανησυχούν ότι ίσως καταλήξουν να μην μιλούν «σωστά» καμία γλώσσα. Και πιστεύουν ότι αυτή η πιθανότητα μπορεί εύκολα να αποδειχτεί επισημαίνοντας τις «ανωμαλίες» που παρουσιάζονται, συχνά, στον λόγο των δίγλωσσων ατόμων.

Είναι γεγονός, ότι στο λόγο των δίγλωσσων ατόμων όταν συζητούν μεταξύ τους, συχνά, παρατηρούνται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που εκλείπουν από τον μονόγλωσσο λόγο, όπως είναι η «ξένη προφορά», η ενσωμάτωση (χονδρικά ή σε προσαρμοσμένη μορφή) λέξεων ή εκφράσεων από την άλλη γλώσσα , και ξαφνικές αλλαγές από τον ένα κώδικα στον άλλο, κάτι που μπορεί να συμβεί περισσότερες από μία φορές μέσα στην ίδια φράση. (Hoffmann, 1991, σ. 94)

Αν κάποιος διατηρεί την άποψη ότι το δίγλωσσο άτομο, γλωσσολογικώς μιλώντας, είναι μια σύνθεση που περιλαμβάνει δύο ξεχωριστά μέρη (ή κώδικες), τότε η βάση

για την αξιολόγηση της γλωσσικής του ικανότητας θα είναι τα μονόγλωσσα πρότυπα επάρκειας της χρήσης των δύο συστημάτων. Σε αυτήν την περίπτωση έννοιες της καθαρότητας της γλώσσας θα αξιολογηθούν περισσότερο από την επικοινωνιακή ικανότητα. Αλλά αν κάποιος εξετάσει ένα δίγλωσσο άτομο ολιστικά, καθώς κάποιος κατέχει τη δίγλωσση ικανότητα η οποία φανερώνεται με πολλούς τρόπους, τότε η εικόνα μπορεί να διαφέρει. Φαινόμενα όπως η παρεμβολή, μίξη και εναλλαγή, γίνονται ο στόχος της ανάλυσης που μας βοηθούν να ανακαλύψουμε μοτίβα και σχέσεις με άλλα γνωρίσματα του λόγου. Μία μη φυσική προφορά και η επιλογή μιας λανθασμένης λέξης (πιθανώς μια δανεική μετάφραση από την άλλη γλώσσα) είναι πιο πιθανό να ανιχνευτούν στους δίγλωσσους όταν αυτοί είναι καταπονημένοι ή ενθουσιασμένοι. Τα παιδιά τείνουν να κάνουν περισσότερες μίξεις αν συχνά είναι εκτεθειμένα σε λόγο με μίξεις. Και τόσο τα δίγλωσσα παιδιά όσο και οι δίγλωσσοι ενήλικες τείνουν να εμφανίζουν τα φαινόμενα μίξης και εναλλαγής κωδικών όταν είναι στην παρέα δίγλωσσων, παρά όταν μιλούν σε μονόγλωσσους.(Hoffmann, 1991, σ. 94)

2.4.1.Παρεμβολή

Οι περισσότεροι συγγραφείς που έχουν παρατηρήσει εκτενώς το δίγλωσσο λόγο, έχουν επισημάνει με τον ένα ή τον άλλο τρόπο τη μεταφορά στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη. Ωστόσο, η ποσότητα αυτών των στοιχείων που παρατηρήθηκαν και η σημασία που δόθηκε σε αυτές διαφέρει πολύ. Στην παλιότερη βιβλιογραφία όλα τα παραδείγματα μεταφοράς, έτειναν να εντάσσονται υπό τον τίτλο της «παρεμβολής» και οι ορισμοί που δόθηκαν αντανakλούν μια ελαφρώς αρνητική αξιολόγηση του φαινομένου. Ο Weinreich (1953, αναφορά στοHoffmann 1991)αποφάσισε να ορίσει την Παρεμβολή ως εξής « Εκείνα τα παραδείγματα απόκλισης από τους κανόνες της κάθε γλώσσας που συμβαίνει στο λόγο των δίγλωσσων σαν αποτέλεσμα της οικειότητας με περισσότερες από μία γλώσσες, σαν αποτέλεσμα, δηλαδή της γλωσσικής επαφής». (Hoffmann, 1991, σ.95)Στον ορισμό που δόθηκε από το W. Mackey (1965), ωστόσο, δεν υπάρχει αναφορά σε «κανόνες» ή

«απόκλιση». «Παρεμβολή είναι η χρήση χαρακτηριστικών που ανήκουν στη μία γλώσσα κατά τη διάρκεια της ομιλίας ή της γραφής στην άλλη γλώσσα.»

Ο Mackey δίνει έμφαση στο διαχωρισμό ανάμεσα στην παρεμβολή και στο δανεισμό: Το πρώτο είναι ένα παράδειγμα «λόγου» ενώ το δεύτερο είναι ένα παράδειγμα «γλώσσας». Υποστηρίζει ότι ίσως η παρεμβολή διαφέρει αρκετά σύμφωνα με έναν αριθμό ψυχολογικών, περιστασιακών και ομιλητικών παραγόντων.

Σε πιο πρόσφατες έρευνες, χαρακτηριστικά του δίγλωσσου λόγου έχουν αποδοθεί υπό ξεχωριστούς τίτλους της παρεμβολής, του δανεισμού, της μίξης και της αλλαγής στους κώδικες που αντανακλούν τα ποικίλα χαρακτηριστικά που έχουν διακριθεί. Ωστόσο, όπως συχνά συμβαίνει στο χώρο της γλωσσολογίας, δεν υπάρχουν ξεκάθαρες διακρίσεις ή κοινώς αποδεκτές προσεγγίσεις σε ανάλυση ή περιγραφή, και οι ορισμοί που υπάρχουν κατά καιρούς, φαίνονται αντιφατικοί. Σε άλλες περιπτώσεις, κάποιες από τις περιγραφές επικαλύπτονται με αποτέλεσμα το έργο του διαχωρισμού να είναι πολύ δύσκολο, για παράδειγμα συζητήσεις διαχωρισμού για τις μίξεις από αυτές της αλλαγής στους κώδικες δεν είναι ιδιαίτερα εύκολες. Κάθε ορισμός που δόθηκε εκφράζει τις οπτικές και τις προσεγγίσεις του συγγραφέα σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα. (Mackey, 1965, σ.239)

Ο Grosjean (1982, 1985), όπως και ο Mackey προτιμάει ένα πιο ακαθόριστο ορισμό για την παρεμβολή. «Η ακούσια επιρροή της μιας γλώσσας στην άλλη» που τη διαχωρίζει από το δανεισμό και την αλλαγή στους κώδικες, κατανοητά ως λιγότερο ακούσια. Τα δύο τελευταία, είναι χαρακτηριστικά που παρατηρούνται στο λόγο των δίγλωσσων όταν απευθύνονται μεταξύ τους, ενώ η παρεμβολή είναι επίσης εμφανής στο λόγο των δίγλωσσων όταν αυτοί απευθύνονται σε μονόγλωσσους. Σύμφωνα με τον Grosjean (1982), ένας δίγλωσσος όταν μιλάει με ένα μονόγλωσσο συνειδητοποιεί ότι οι αλλαγή στους κώδικες και ο δανεισμός θα εμποδίζουν την ευκολία της επικοινωνίας και έτσι τα αποφεύγει. (Hoffmann, 1991, σ. 95).

Παρεμβολή σε φωνολογικό επίπεδο

Η παρεμβολή σε φωνολογικό επίπεδο, συχνά, ονομάζεται «ξένη προφορά». Συνήθως, παρατηρείται πιο εύκολα από κάποιον μη ειδικό σε σχέση με τους άλλους τύπους παρεμβολής. Οι ενήλικες δίγλωσσοι είναι πιο πιθανό από τα δίγλωσσα παιδιά να δείξουν χαρακτηριστικά έμφασης, ρυθμού, επιτονισμού και ήχους ομιλίας από την πρώτη γλώσσα που προσπίπτουν στην δεύτερη. Είναι εύκολο, γενικά, να προβλέψει κανείς ποια είναι τα είδη παρεμβολών που είναι πιο πιθανό να συμβούν σε ομάδες ομιλητών, καθώς τα στοιχεία που μεταφέρονται πιθανώς να είναι εκείνα που είναι απόντα στην άλλη γλώσσα ή ανόμοια στους δύο κώδικες (Lado, 1957). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αναφορά του Hoffmann στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες και οι Ιταλοί όταν μιλούν Αγγλικά ή Γερμανικά, καθώς τείνουν να χρησιμοποιούν ήχους φωνηέντων που προσομοιάζουν στα φωνήεντα της γλώσσας τους (Hoffmann, 1991). Τα συστήματα φωνημάτων που υπάρχουν στην Ελληνική και Ιταλική γλώσσα (πέντε και επτά φωνήματα αντίστοιχα) είναι λιγότερα και πιο απλά συγκριτικά (δεκαέξι και είκοσι στην Αγγλική και Γερμανική αντίστοιχα, συμπεριλαμβανομένων των απλών φωνηέντων και των δίφθογγων). Έτσι, οι φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής και Ιταλικής ίσως αποτυγχάνουν να διακρίνουν τα μακρά φωνήματα από τα βραχεία, όπως το beat από το bit ή το Mus από το muβ.

Η παρεμβολή στον επιτονισμό μπορεί να είναι εμφανές στοιχείο στην ενήλικη διγλωσσία, ενώ στα παιδιά μπορεί, συχνά, να υιοθετείται εύκολα καθώς «μετακινούνται» από το ένα γλωσσικό σύστημα στο άλλο. (Hoffmann, 1991, σ. 96)

Παρεμβολή σε γραμματικό επίπεδο

Αυτό το είδος της παρεμβολής, συχνά, περιλαμβάνει αυτά τα θέματα σύνταξης όπως είναι η σειρά των λέξεων, η χρήση αντωνυμιών, προθέσεων, χρόνων, το θέμα και η διάθεση. Για παράδειγμα, ένα αγόρι ρώτησε τον πατέρα του (ισπανικά) 'Son ésas las gafas que vas a verlo con?' αντί για το ορθά σχηματισμένο 'Son ésas las gafas con que vas a verlo?'. Το αγόρι χρησιμοποιούσε την αγγλική σειρά λέξεων όπου η πρόθεση τοποθετείται στο τέλος. ('Are those the glasses you are going to see it with?' = Είναι αυτά τα γυαλιά με τα οποία πρόκειται να δεις;). (Hoffmann, 1991, σ. 97)

Ένα είδος παρεμβολής που αναφέρεται συχνά σχετίζεται με τη σειρά ουσιαστικού-επιθέτου. Οι δίγλωσσοι που έχουν ως μία εκ των δύο γλωσσών τους την Ισπανική ή τη Γαλλική, συχνά, χρησιμοποιούν την σειρά (επίθετο να ακολουθεί το ουσιαστικό), κοινό στις ρωμαϊκές γλώσσες, όταν μιλούν τις μη ρωμαϊκές όπως Αγγλικά ή Γερμανικά.

Επιπλέον, η παρεμβολή αυτού του τύπου εμφανίζεται συχνά στο λόγο των δίγλωσσων παιδιών με τη λανθασμένη χρήση των προθέσεων. Οι προθέσεις φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ευάλωτες στην παρεμβολή, σύμφωνα με παρατηρητές δίγλωσσων ατόμων και δασκάλους ξένων γλωσσών. Ωστόσο, καθώς και τα μονόγλωσσα παιδιά επίσης παρουσιάζουν δυσκολίες με τη σωστή χρήση των προθέσεων, η λανθασμένη χρήση αυτών στα δίγλωσσα παιδιά δεν αποδίδεται ολοκληρωτικά στην χρήση της παρεμβολής. (Hoffmann, 1991, σ. 94)

Παρεμβολή σε λεκτικό επίπεδο

Η παρεμβολή σε λεκτικό επίπεδο παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στην γλωσσολογική μελέτη. Στους άλλους τύπους παρεμβολής μπορεί να υπάρχει μικρή αμφιβολία ότι το κριτήριο της «ακούσιας χρήσης» μπορούσε να εφαρμοστεί με συνέπεια και συμβατικά. Αλλά σε επίπεδο λέξης μπορεί να προκύψει το εξής: το δίγλωσσο άτομο, ίσως δανειστεί μια λέξη από την άλλη γλώσσα, καθώς μιλάει με ένα μονόγλωσσο άτομο. Τι ίδιο θα συμβεί και στη συζήτηση με ένα άλλο δίγλωσσο άτομο. Το λεκτικό κομμάτι που θα δανειστεί πιθανώς να «ταιριάζει» μορφολογικά, καθιστώντας το δανεισμό λιγότερο εμφανή. Ο Hoffmann παρουσιάζει την περίπτωση ενός 7 χρονου δίγλωσσου κοριτσιού (Ισπανικής-Αγγλικής γλώσσας) που ρώτησε τον πατέρα της (ισπανικά) 'Tevas a ponertevas a poner el belto?' (Are you going to wear... are you going to wear the belt? = Θα βάλεις τη ζώνη;). Αλλά το 'belt' στα ισπανικά είναι cinturón και όχι *belto*. Το κορίτσι χρησιμοποίησε τη σωστή ισπανική λέξη πολλές φορές στο παρελθόν και σύντομα συνειδητοποίησε το λάθος της. Αυτό ήταν μια έκτακτη εμφάνιση της ακούσιας χρήσης. (Hoffmann, 1991, σ. 99)

Οι επιπτώσεις των λεκτικών παρεμβολών αυξάνονται σημαντικά όταν τα παιδιά γνωρίζουν ότι εξετάζονται, όταν τοποθετείται κάποιο χρονικό όριο για την απάντησή τους, και όταν οι πολλές γλώσσες εξετάζονται σε γρήγορη αλληλοδιαδοχή.

Ένα άλλο είδος λεκτικής παρεμβολής είναι η υπερέκταση της σημασίας της λέξης μέσα στη «σφαίρα» της άλλης γλώσσας. Αυτό πιθανώς να συμβαίνει στις περιπτώσεις ιδιωματικών εκφράσεων και σε γλωσσικά κομμάτια συγγενικών μορφών.

Στις περισσότερες περιπτώσεις λεκτικών παρεμβολών το φαινόμενο αυτό είναι σαφώς δανεισμός από την ισχυρότερη γλώσσα του δίγλωσσου ατόμου στην πιο αδύναμη. Σε μεγαλύτερα δίγλωσσα άτομα όπως οι μετανάστες που ζουν για χρόνια σε μια ξένη χώρα, η δεύτερη γλώσσα πιθανώς να αρχίσει να επηρεάζει τη μητρική τους, κάνοντας αυτού του είδους την παρεμβολή από τη δεύτερη γλώσσα στη μητρική. (Hoffmann, 1991, σ. 100)

Παρεμβολή στην ορθογραφία

Η παρεμβολή στην ορθογραφία είναι η μεταφορά στις συμβάσεις γραφής από τη μία γλώσσα στην άλλη. Ο Hoffmann C. (1991, σ.100) αναφέρει ως παράδειγμα την περίπτωση ενός δίγλωσσου κοριτσιού (11:2 ετών, Γερμανικής-Αγγλικής γλώσσας) που δεν είχε καλή γνώση της Γερμανικής ορθογραφίας, και στο μεγαλύτερο μέρος της σημείωσης που έγραψε χρησιμοποίησε κανόνες ορθογραφίας της Αγγλικής (την οποία γνώριζε καλύτερα) ενώ η αντίληψή της ήταν της ομιλούμενης Γερμανικής. 'Canst du bitte die watte weknehmen? Die hamster machen viel crach wen sie im rat laufen.' (Με τη σωστή ορθογραφία αυτό θα ήταν 'Kannst Du bitte die Wattewegnehmen? Die Hamster Machen viel Krach wenn sie im Rad laufen.' Δύο συμβάσεις ορθογραφίας αγνοήθηκαν εδώ. Τα ουσιαστικά γράφονται με το αρχικό γράμμα κεφαλαίο και η αντωνυμία 'du' είναι, συνήθως, 'Du'. Επιπλέον, επειδή η προφορά συνοδεύεται στενά, λέξεις που είναι υποκείμενα αηχοποιούνται και οι αφομοιώσεις είναι ορθογραφικά λανθασμένες, π.χ. 'wegnehmen'. Και ακόμη, ο ήχος /k/ παρουσιάζεται σαν 'c' αντί για 'k'.

2.4.2 Δανεισμός

Σύμφωνα με το Hamers (2000), ο δανεισμός είναι ένα φαινόμενο που σχετίζεται με τη μίξη κωδικών και είναι ο δανεισμός μιας λέξης από το λεξικό μιας άλλης γλώσσας γραμματικά προσαρμοσμένο στη γλώσσα που το δανείζεται.

Όλες οι γλώσσες του κόσμου δανείζονται λεκτικά τμήματα από άλλους κώδικες και αυτό συνέβαινε πάντα. Στο Ευρωπαϊκό πλαίσιο φαίνεται ότι συγκεκριμένες γλώσσες δανείζονται συστηματικά λέξεις από άλλες γλώσσες, όπως η Γερμανία η οποία κατά τη διάρκεια του χρόνου έχει ενσωματώσει έναν μεγάλο αριθμό λέξεων από τα Λατινικά, τα Ιταλικά, τα Γαλλικά και πιο πρόσφατα από τα Αγγλικά. Η Αγγλία επίσης, πολλές φορές στο παρελθόν δανείστηκε εκτεταμένα λέξεις από άλλες γλώσσες, ωστόσο σήμερα είναι η γλώσσα με τον πιο γόνιμο ρόλο καθώς δανείζει λέξεις στις περισσότερες Ευρωπαϊκές και μη χώρες, συχνά, αντικαθιστώντας εγχώρια λεκτικά τμήματα, που από γλωσσολογική άποψη, είναι άψογα αποδεκτά. (Hoffmann, 1991, σ. 101)

Μερικά παραδείγματα δανεισμού είναι τα εξής: Οι ισπανικές λέξεις *un mitin* και *el estrés* είναι δανεισμένες από τις αγγλικές *meeting* και *stress* αντίστοιχα. Η γερμανική λέξη *gestylt* είναι δανεισμένη από την αγγλική λέξη *styled*.

Τα δανεισμένα λεκτικά τμήματα μπορούν να προσαρμοστούν είτε μόνο φωνολογικά (όπως με την ισπανική *‘e strés’*), είτε και φωνολογικά και μορφολογικά μαζί (όπως με τη γερμανική *gestylt*) ή κάποιες φορές γίνονται προσπάθειες και για αντιγραφή μιας εγχώριας προφοράς. Επιπρόσθετα, συχνά, παρατηρείται κάποια αλλαγή στο νόημα του δανεισμένου λεκτικού τμήματος, ακόμη και αν αυτό είναι μόνο στο πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται. Έτσι το *‘gestylt’* εφαρμόζεται σε οτιδήποτε έχει να κάνει με μόδα και σχέδιο, ενώ το *‘estrés’* εμφανίζεται σε πλαίσια που σχετίζονται με απαιτήσεις ή κινδύνους της μοντέρνας αστικής ζωής. (Hoffmann, 1991, σ. 101)

Εάν ένας δανεισμός προσαρμοστεί ή όχι εξαρτάται από ένα αριθμό παραγόντων όπως είναι η συχνότητα χρήσης του λεκτικού τεμαχίου, πόσο γρήγορα εισχωρεί στο γενικό λεξικό εκτοπίζοντας μια εγχώρια λέξη, τουλάχιστον εν μέρει, και πόσο εύκολα ενσωματώνεται φωνολογικά και γραμματικά. Η διαδικασία της προσαρμογής και της ενσωμάτωσης φυσιολογικά χρειάζεται κάποιο χρόνο για να ολοκληρωθεί.

Ο Hoffmann κάνει αναφορά στο διαχωρισμό του δανεισμού σε «γλωσσικό δανεισμό» και σε «δανεισμό λόγου» του Grosjean. Σύμφωνα, λοιπόν, με το Grosjean (1982), ο «γλωσσικός δανεισμός» αναφέρεται στα γλωσσικά τμήματα που έχουν περάσει από τη μία γλώσσα στην άλλη και χρησιμοποιούνται ακόμη και από του μονόγλωσσους, ενώ ο «δανεισμός του λόγου», αναφέρεται στα γλωσσικά τμήματα που τα δίγλωσσα άτομα δανείζονται στιγμιαία και τα οποία προσαρμόζονται στη δική τους μορφολογία. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι τα γλωσσικά τμήματα στο «δανεισμό λόγου» δεν είναι μόνιμα χαρακτηριστικά της «φιλοξενούμενης γλώσσας», δηλαδή της γλώσσας στην οποία οι λέξεις δανείζονται.

Ο δανεισμός του λόγου συμβαίνει τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες. Ο δανεισμός εξυπηρετεί μια στιγμιαία ανάγκη που πιθανώς να έχει συμβεί από τεμπελιά, κούραση ή κάποιο είδος συναισθηματικού στρες που αναγκάζει το δίγλωσσο άτομο να ξεχνά το σωστό όρο. Ωστόσο οι λόγοι του δανεισμού δεν είναι πάντα αρνητικοί. Ένας ομιλητής ίσως επιλέξει συνειδητά ένα λεκτικό τμήμα από μια άλλη γλώσσα επειδή το θεωρεί πιο κατάλληλο ή εύστοχο για τη διατύπωση της σκέψης του. Οι επιπτώσεις της χρήσης δανεισμού των δίγλωσσων όταν απευθύνονται σε άλλους δίγλωσσους δεν οδηγεί υποχρεωτικά σε παρεξήγηση ή κακή κατανόηση. Αντιθέτως ίσως προσθέσει περισσότερο ενδιαφέρον, χιούμορ ή οικειότητα στη συζήτηση. (Hoffmann, 1991, σ. 102).

2.4.3 Γλωσσική Μίξη (Μίξη Κωδικών)

Η «γλωσσική μίξη» παράγεται από όλους τους δίγλωσσους αλλά η ακατάλληλη γλωσσική μίξη είναι εμφανής στην ύστερη διγλωσσία. (Taylor, 1990, αναφορά στο Hamers, J. 2000). Η γλωσσική μίξη δεν είναι απαραίτητα τμήμα της παρεμβολής αλλά η έκφραση συγκεκριμένης στρατηγικής του δίγλωσσου ατόμου. Σύμφωνα με τον Grosjean (1985), οι δίγλωσσοι χρησιμοποιούν μία «λειτουργία» δίγλωσσου-λόγου με άλλους δίγλωσσους που μοιράζονται τις ίδιες γλώσσες και με τους οποίους φυσιολογικά κάνουν γλωσσικές μίξεις (εναλλαγή κωδικών, μίξη κωδικών, δανεισμό). (Hamers, 2000, σ. 58)

Οι εναλλαγές που συμβαίνουν σε λεκτικό επίπεδο, μέσα σε μια πρόταση αναφέρονται ως «μίξεις στους κώδικες» και «μίξη κωδικών». Ενώ, εναλλαγές σε φράσεις ή προτάσεις συμπεριλαμβανομένων ετικετών και επιφωνημάτων σε οποιοδήποτε άκρο της πρότασης, ονομάζονται «εναλλαγές στους κώδικες» ή «εναλλαγή κωδικών». (Porlack 1980, McLaughlin 1984; Appel & Muysken 1987). Η διαφοροποίηση μεταξύ «δανεισμού του λόγου» και «μίξης κωδικών» στους ενήλικες δεν είναι πάντα εύκολη. Υπάρχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των δύο κατηγοριών με τις μόνες διαφορές στην συχνότητα και στη δευτερεύουσα σημασία, καθώς η μίξη φαίνεται να εγκαθιστά ένα πιο σύνθετο χαρακτηριστικό και το οποίο θεωρείται πιθανώς αρνητικό. Οι έρευνες της μίξης στα δίγλωσσα παιδιά αγγίζει θεωρητικά ζητήματα. Όσο πιο αργά ένα δίγλωσσο παιδί και ένας δίγλωσσος ενήλικας πιστωθεί με την κατάκτηση δύο γλωσσικών συστημάτων (τα οποία μπορούν να κρατηθούν ξεχωριστά) μπορεί να κάνουν εναλλαγές από την μία γλώσσα στην άλλη, και να παρουσιάσουν «μίξη κωδικών».

Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί ερευνητών πάνω στο ζήτημα της «μίξης». Στα πλαίσια της έρευνάς της η Schlyter (1998), προτείνει: «Η μίξη καθορίζεται εδώ αρκετά απλά, ως η χρήση λέξεων ή προτάσεων από το παιδί στη «λάθος» γλώσσα σε μία σαφώς μονογλωσσική κατάσταση. Ο γλωσσικός διαχωρισμός ορίζεται ως το αντίθετο της μίξης.»

Τα είδη «μίξης» που έχουν αναφερθεί περιλαμβάνουν την εισαγωγή ενός στοιχείου ή μίας τμηματικής ή ολόκληρης φράσης από τη μία γλώσσα στην έκφραση της άλλης και μπορεί να είναι φωνολογικού (όπως στο δανεισμό), μορφολογικού, συντακτικού, λεκτικό-σημασιολογικού, φραστικού ή πραγματολογικού τύπου.) (Hoffmann, 1991, σ. 104)

Μερικές αναφορές περιπτώσεων του Hoffman (1991) είναι οι εξής:

Μορφολογική μίξη: (Παράδειγμα Ισπανικής-Γερμανικής γλώσσας) 'pará'szapatos' (σωστός τύπος στα ισπανικά: loszapatosdepará/σωστός τύπος στα γερμανικά: PapasSchuhe = Τα παπούτσια του πατέρα): Εδώ χρησιμοποιήθηκε γενική της

Γερμανικής γλώσσας στα ισπανικά. (Παράδειγμα Αγγλικής- Ισπανικής γλώσσας) ‘die Ohrens’ (σωστός τύπος στα γερμανικά: die Ohren/ σωστός τύπος στα αγγλικά: ears =αυτιά): Εδώ χρησιμοποιήθηκε ο αγγλικός σχηματισμός του πληθυντικού στα γερμανικά.

Λεκτική ή Φραστική μίξη: (Παράδειγμα Γερμανικής-Αγγλικής γλώσσας) ‘tees chon gerourt’ (σωστός τύπος στα γερμανικά: Tee (ist) schonen gegossen/ σωστός τύπος στα αγγλικά: Tea has been poured = Το τσάι έχει χυθεί): Εδώ γλωσσικό τμήμα της αγγλικής γλώσσας προσαρμόστηκε στη γερμανική μορφολογία. (Hoffman, 1991, σ.106)

Σύμφωνα με τον Hoffmann(1991), το φαινόμενο της «μίξης» μπορεί να συμβεί για πολλούς λόγους, οι σημαντικότεροι των οποίων παρατίθενται στη συνέχεια:

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

2.4.4 Εναλλαγή κωδικών

Σύμφωνα με το Hoffmann (1991), η πιο γενική περιγραφή της «εναλλαγής κωδικών» περιλαμβάνει την εναλλαγή χρήσης των δύο γλωσσών ή γλωσσολογικές ποικιλίες μέσα στην ίδια έκφραση ή κατά τη διάρκεια της ίδιας συζήτησης. Στην περίπτωση των δίγλωσσων που συζητούν μεταξύ τους, οι εναλλαγές μπορεί να περιλαμβάνουν γλωσσικές εναλλαγές, ενώ στους μονόγλωσσους παρατηρούνται αλλαγές στο στυλ.

Η Richard Skiba (1997) παραθέτει στο άρθρο της τον ορισμό του Crystal (1987) για την «εναλλαγή κωδικών». Η «εναλλαγή κωδικών» ή «γλωσσική εναλλαγή», συμβαίνει όταν κάποιο δίγλωσσο άτομο κάνει εναλλαγές ανάμεσα σε δύο γλώσσες κατά τη διάρκεια του λόγου του με ένα άλλο δίγλωσσο άτομο. Ένα άτομο που είναι δίγλωσσο, ίσως θεωρείται ότι είναι ικανό να επικοινωνεί, με ποικίλες προεκτάσεις σε μία δεύτερη γλώσσα. Αυτό περιλαμβάνει και αυτούς που κάνουν ανώμαλη χρήση της δεύτερης γλώσσας, αυτούς που είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν τη δεύτερη γλώσσα αλλά δεν την χρησιμοποιούν για καιρό (αδρανής διγλωσσία) ή εκείνους που έχουν σημαντικές ικανότητες στη δεύτερη γλώσσα. (Crystal, 1987). Αυτό το είδος εναλλαγής, ή «γλωσσικής εναλλαγής», ανάμεσα σε γλώσσες συμβαίνει συχνά ανάμεσα στους δίγλωσσους και ίσως έχει πολλές διαφορετικές μορφές συμπεριλαμβανομένων τις εναλλαγές προτάσεων, φράσεων και από τις δύο γλώσσες πετυχαίνοντας η μία την άλλη με εναλλαγές σε μακρά αφήγηση. (Hoffmann, 1991, σ. 110),

Επιπλέον, παραθέτει και τον ορισμό των Berthold, Mangubhai και Bartorowicz (1997) σύμφωνα με τον οποίο οι «γλωσσικές εναλλαγές» συμβαίνουν όταν οι ομιλητές αλλάζουν από τη μία γλώσσα στην άλλη στα μέσα της συζήτησής τους.

Ο Hoffmann αναφέρει ότι σύμφωνα με τους Padilla και Lindholm (1978), οι «γλωσσικές εναλλαγές» εμφανίζονται από τη στιγμή που το δίγλωσσο άτομο γίνεται ενήμερο ότι μιλάει διαφορετικές γλώσσες. Ωστόσο φαίνεται ότι ένα συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσολογικής ικανότητας πρέπει να έχει επιτευχθεί προκειμένου τα δίγλωσσα άτομα να είναι ικανά να κάνουν εναλλαγές στα μέσα της γλωσσικής τους έκφρασης.

Τα δίγλωσσα άτομα και κυρίως μεγαλύτερης ηλικίας είναι, συνήθως, ικανά να ελέγχουν την ποσότητα των «γλωσσικών εναλλαγών» που κάνουν. Συχνά, παράγοντες όπως τα συμφραζόμενα, οι περιστάσεις αλλά και προσωπικοί παράγοντες επηρεάζουν τον ομιλητή. Σε ανεπίσημες συζητήσεις μεταξύ οικείων προσώπων, με κοινό εκπαιδευτικό, εθνικό και κοινωνικο-πολιτικό υπόβαθρο, οι «γλωσσικές εναλλαγές» μπορεί να συμβούν αρκετά συχνά. Αντιθέτως, στον επίσημο λόγο, ανάμεσα σε πρόσωπα που δεν έχουν πολλά κοινά, οι «γλωσσικές εναλλαγές» μπορεί να αποφεύγονται εξαιτίας παραγόντων όπως αυτών του κύρους, της γλωσσικής

αφοσίωσης και επισημότητας που επηρεάζουν τη γλωσσική συμπεριφορά με τέτοιο τρόπο ώστε το μυαλό του ομιλητή να επικεντρώνεται στην προσέγγιση ή διατήρηση των μονογλωσσικών προτύπων. Επιπρόσθετα, τα δίγλωσσα άτομα πολλές φορές διαφέρουν ως προς τη στάση τους στις «γλωσσικές εναλλαγές», τόσο τις δικές τους όσο και των άλλων ατόμων. Σε κάποιους δεν φαίνεται άσχημο, ενώ άλλοι το θεωρούν ως γλωσσολογική έκπτωση ή τεμπελιά και για αυτό το λόγο αυτοδιορθώνονται όταν το συνειδητοποιούν. Συχνά, οι τελευταίοι δείχνουν δυσαρέσκεια προς τις «γλωσσικές εναλλαγές» των συνομιλητών τους. (Hoffmann, 1991, σ. 113)

2.5 Θετικές επιδράσεις της διγλωσσίας

Παλιές έρευνες έκαναν αναφορά για τις αρνητικές επιπτώσεις της πρώιμης διγλωσσίας στη γνωστική ανάπτυξη. Είχε θεωρηθεί ότι η διανοητική ενέργεια που απαιτείται για την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας χρησιμοποιείται σε βάρος άλλων δραστηριοτήτων, όπως τα μαθηματικά ή η λογική σκέψη. Πρόσφατη έρευνα πάνω στη σχέση μεταξύ της γνωστικής λειτουργίας και της διγλωσσίας έδειξε ότι η συνεχής εναλλαγή στις γλώσσες είναι μία δυναμική γνωστική εξάσκηση για τα νοητικώς προικισμένα παιδιά. Μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη γνωστική ευελιξία, και η διγλωσσία κατά συνέπεια θα μπορούσε να ενδυναμώσει τη νοημοσύνη. Ο W.E. Lambert (1990) βρήκε ότι "δίγλωσσα νεαρά άτομα στο Μοντρεάλ είχαν αποκτήσει σημαντικά υψηλότερους βαθμούς, σε σύγκριση με προσεκτικά εξισωμένα μονόγλωσσα άτομα, τόσο στις γλωσσικές όσο και στις μη γλωσσικές παραμέτρους της νοημοσύνης" (Lambert, σ. 211)

Οι έρευνες των Peal και Lambert(1962,αναφορά στον Baker, C.2001) στον Καναδά, έδειξαν ότι η διγλωσσία παρείχε μεγαλύτερη διανοητική ευελιξία. Επίσης, οι δίγλωσσοι φαίνεται να είχαν την ικανότητα για περισσότερη αφαιρετική και αποδεσμευμένη σκέψη, ανώτερο σχηματισμό εννοιών, και υπεροχή στη διαμόρφωση της αντίληψης. Ο δείκτης νοημοσύνης αναπτύσσεται περισσότερο στους δίγλωσσους και υπάρχει θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο γλωσσών του δίγλωσσου η οποία διευκολύνει την ανάπτυξη του λεκτικού δείκτη νοημοσύνης. (Baker, 2001, σ. 206-207)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πολλών διαχρονικών μελετών (Cenoz & Valencia, 1994; Galambos & Goldin Meedow, 1990; Genesee, 1989; Swain et al., 1990) όπου εξετάστηκαν μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές στην γνωστική και γλωσσική ικανότητα διαπιστώθηκε η θετική επίδραση της διγλωσσίας στην γενική γλωσσική επάρκεια αλλά και στην πρόσκτηση ειδικών δεξιοτήτων. Τα δίγλωσσα παιδιά που έχουν αναπτύξει επαρκώς και τους δύο κώδικες **α)** έχουν μεγαλύτερη επίγνωση της επεξεργασίας της γλώσσας, **β)** είναι πιο ευαίσθητα σε γλωσσικές μορφές και λειτουργίες, **γ)** επιδεικνύουν μεγαλύτερη επικοινωνιακή ευαισθησία σε διαφορετικό περιβάλλοντα επικοινωνίας, **δ)** Μπορούν να επιδείξουν πιο περίπλοκες γνωστικές δεξιότητες, όπως η ταξινόμηση, επίλυση προβλημάτων κ.λπ. (Γρίβα & Στάμου, 2004)

Έρευνες που σύγκριναν ισόρροπους δίγλωσσους μαθητές με μονόγλωσσους διαπίστωσαν ότι οι ισόρροποι δίγλωσσοι εμφανίζουν πλεονεκτήματα στα παρακάτω:

- Στη σημασιολογική επίγνωση
- Μεταγλωσσική επίγνωση
- Σχηματισμό ιδεών
- Στην αποκλίνουσα σκέψη
- Μεταγνωστικές διεργασίες
- Στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση προβλημάτων (Zelasko και Antanez 2000) (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ.62)

2.5.1 Οφέλη σε γλωσσικό επίπεδο

Τα οφέλη που έχουν καταγραφεί σε διάφορες έρευνες (Bialystok, 1999, 2002; Galambos & Goldin Meedow, 1990; Genesee, 1989; Kovacs & Mehler, 2009), μπορούν να ταξινομηθούν σε ευρύτερες κατηγορίες:

- **(Μετα)γλωσσική επίγνωση**

Σύμφωνα με τον (Bialystok, 2001, αναφορά στην Γρίβα & Στάμου Α, 2014) τα δίγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν υψηλό βαθμό αντίληψης της επεξεργασίας και χρήσης της γλώσσας και είναι πιο ευαίσθητα στη δομή και τη λειτουργία της. Τα δίγλωσσα παιδιά αναπτύσσουν, ανάλογα με την ηλικία τους και τις σχολικές

τους εμπειρίες , περισσότερη μεταγλωσσική επίγνωση από τα μονόγλωσσα, η οποία απαιτεί υψηλού επιπέδου αναλυτική σκέψη και δεξιότητες. Η μεταγλωσσική επίγνωση σχετίζεται με την δομή και την ανάλυση της γλώσσας(μορφολογικό, σημασιολογικό, συντακτικό, φωνολογικό, πραγματολογικό επίπεδο), το οποίο προσδιορίζει τη μονάδα ή τις μονάδες ανάλυσης (φώνημα, μόρφημα, λέξη, φράση, πρόταση, περίοδος, κείμενο). Σύμφωνα με τον Vygotsky (1986, αναφορά στην Γρίβα & Στάμου, 2014) όταν ένα παιδί είναι σε θέση να εκφράζει τις σκέψεις του σε δύο ή περισσότερες γλώσσες, θα μπορέσει να αναπτύξει α) την ικανότητα να αντικρίζει τη γλώσσα του ως ένα επιμέρους σύστημα ανάμεσα σε πολλά άλλα συστήματα β) τη ικανότητα να εξετάζει τα γλωσσικά φαινόμενα κάτω από πιο γενικές κατηγορίες, έτσι μπορεί να έχει καλύτερη επίγνωση αυτού του συστήματος και να συνειδητοποιεί τις γλωσσικές λειτουργίες του. Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν με ευκολία ότι η γλώσσα είναι ένα σύστημα και ότι η σχέση ανάμεσα στη μορφή μιας λέξης και το νόημα της είναι αυθαίρετη, με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνονται τη φύση της γλώσσας και την ανάπτυξη του γραμματισμού. Έχουν μεγαλύτερη μεταγλωσσική επίγνωση για το πως λειτουργεί κάθε γλώσσα και το πώς οι δύο γλώσσες είναι παρόμοιες ή εντελώς διαφορετικές μεταξύ τους. Σύμφωνα με τις έρευνες των (Gonez & Kodzopeljic 1991, αναφορά στην Γρίβα & Στάμου, 2014) οι οποίοι εξέτασαν τη σχέση α) μεταξύ της γνωστικής ανάπτυξης, β) της μεταγλωσσικής επίγνωσης και της γ) ανάπτυξης του γραμματισμού των δίγλωσσων παιδιών υποστηρίζουν ότι η πρώιμη ανάπτυξη του γραμματισμού και η μεταγλωσσική επίγνωση φαίνεται να ενισχύονται και να προωθούνται σε παιδιά που εκτίθενται σε πρώιμες διγλωσσικές εμπειρίες).

Η Bialystok (2001, αναφορά στην Γρίβα & Στάμου, 2014) σύγκρινε την ικανότητα μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στη διάκριση των λέξεων και των νοημάτων τους. Έγινε φανερό ότι οι δίγλωσσοι μαθητές κατανόησαν αυτή την διάκριση και αντιλήφθηκαν τη δραστηριότητα πιο γρήγορα απ' ότι οι μονόγλωσσοι, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα του ανώτερου βαθμού γνωστικής ευελιξίας και λεξιλογικής επίγνωσης που διαθέτουν.

Επιπλέον, οι δίγλωσσοι μαθητές έδειξαν ότι παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά επάρκειας στις δεξιότητες γραπτού λόγου(ορθογραφία, χρήση λεξιλογίου και γραμματικής, αναγνωστική κατανόηση κ.λπ.) αλλά και στις δεξιότητες προφορικού λόγου(πχ. ακρόαση), καθώς εστιάζουν περισσότερο την προσοχή τους και κατανοούν τον συνομιλητή τους σε σχέση με τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους. (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 64)

- **Επικοινωνιακή ευαισθησία**

Τα δίγλωσσα άτομα σε σχέση με τους μονόγλωσσους υπερτερούν ως προς τις επικοινωνιακές δεξιότητες και ως προς την επίγνωση της καταλληλότητας της χρήσης της γλώσσας. Σύμφωνα με τους (Baker & Prys Jones 1998) τα δίγλωσσα παιδιά αρχίζουν να έχουν επικοινωνιακή ευαισθησία ήδη από την ηλικία των δύο ετών, και φαίνεται πως είναι ευαίσθητα στη διαδικασία αλληλεπίδρασης με ένα μονόγλωσσο ή δίγλωσσο συνομιλητή τους, και είναι σε θέση να αποφασίσουν ποιος γλωσσικός κώδικας είναι καταλληλότερος για την περίπτωση επικοινωνίας και τον συνομιλητή τους, προσαρμόζοντας τις γλωσσικές επιλογές τους στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος επιδεικνύοντας επικοινωνιακή ευελιξία. Έχουν μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στα γλωσσικά μηνύματα, υιοθετούν μια κριτική προσέγγιση προς τις γλώσσες και τα περιβάλλοντα στα οποία οι γλώσσες είναι ενεργές και έτσι μπορούν να αξιολογούν την ορθότητα και την αποδοχή των εκφωνημάτων που παράγουν. Αυτή η ικανότητα των δίγλωσσων ομιλητών, να επιλέγουν τον κατάλληλο γλωσσικό κώδικα για την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας και να εναλλάσσουν τους γλωσσικούς κώδικες, τους αναδεικνύει επικοινωνιακά πιο ευαίσθητους και έτσι διαθέτουν μεγαλύτερη επίγνωση στην κοινωνική φύση και τις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας.(Γρίβα & Στάμου, 2014, σ.65)

Παρόλο που όλοι οι ομιλητές έχουν επιλογές, οι δίγλωσσοι που έχουν δύο γλωσσικούς κώδικες η και παραπάνω στην διάθεση τους διαρκώς μπορούν να καταλάβουν και να αποφασίζουν τις γλωσσικές επιλογές που κατέχουν σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Αυτή η πρακτική καταμετρά αυτήν την επικοινωνιακή κατάσταση και είναι γνωστή ως επικοινωνιακή ευαισθησία.

Έρευνες του Ben-Zeev's (1977) έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι εμφανίζουν περισσότερη ευαισθησία στα λεκτικά ερεθίσματα από τους μονόγλωσσους, ίσως επειδή συνεχώς έχουν να αξιολογήσουν κατά πόσο η γλώσσα είναι σωστή η εσφαλμένη. Επίσης, κάποια δίγλωσσα προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν στον Καναδά έδειξαν ότι τα δίγλωσσα παιδιά είναι περισσότερο ευαίσθητα στις ανάγκες των ακροατών (Genesee, Tucker, and Lambert 1975). (Garcia, 2009, σ. 96-97)

- **Στρατηγική ικανότητα**

Τα δίγλωσσα παιδιά επιφέρουν την στρατηγική ικανότητα, δηλαδή την ικανότητα να ενεργοποιούν και να μεταφέρουν ποικιλία άμεσων και έμμεσων στρατηγικών κατά την κατανόηση και παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τη Bialystok (1992 αναφορά στην Γρίβα & Στάμου, 2014) τα δίγλωσσα παιδιά αναπτύσσουν μεταγνωστικές στρατηγικές κατά την διάρκεια της διγλωσσικής τους ανάπτυξης, που συμπεριλαμβάνουν διεργασίες επιλεκτικής προσοχής που συσχετίζονται με την επιλογή ή την επεξεργασία κάποιων πληροφοριών από σύνολα διαφορετικών δεδομένων αλλά και γνωστικού ελέγχου δηλαδή στην ικανότητα ενός ατόμου να προσαρμόζει με επιδέξιο τρόπο την συμπεριφορά του για την επίτευξη ενός στόχου. Σύμφωνα με τις έρευνες των (Γρίβα, Αλεβριάδου & Γελαδάρη, 2009; Γρίβα & Χοστελίδου, 2013, 2014; Oxford, 1996; Pressley & Afferbach, 1995; Singhal, 2001) κατέδειξαν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν την ευελιξία να μεταφέρουν τις δεξιότητες και τις εννοιολογικές γνώσεις από την μία γλώσσα στην άλλη και να ενεργοποιούν ποικιλία στρατηγικών κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, όπου μπορούν να χρησιμοποιήσουν όπου απαιτείται. Η χρήση των στρατηγικών συνδέεται με τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών. Έχει γίνει φανερό ότι οι πρώιμοι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν ταυτόχρονα πολλές στρατηγικές και να διατηρούν τον έλεγχο και την αυτορρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και να συσχετίζουν μεταξύ τους στρατηγικές και επιλέγουν τις

πιο κατάλληλες για την γλωσσική δραστηριότητα που έχουν να αντιμετωπίσουν (Vann & Abraham 1990). Σύμφωνα με την έρευνα των Yang κ.α. (2005) οι δίγλωσσοι ομιλητές ήταν πιο ικανοί από τους μονόγλωσσους στο να εστιάζουν την προσοχή τους σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα παρά τα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον, αλλά και να μπορούν να ενεργοποιούν μεταγνωστικές διεργασίες που ελέγχουν τις παραγωγικές και προσληπτικές δεξιότητες. Σύμφωνα με όλα τα ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με τις επιδράσεις της διγλωσσίας στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού γίνεται κατανοητό ότι η ταυτόχρονη και η αμφιδύναμη διγλωσσία συσχετίζεται θετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη. (Γρίβα, & Στάμου, 2014, σ. 66)

2.5.2 Οφέλη σε γνωστικό επίπεδο

Ήδη από την δεκαετία του 1930, ο Vygotsky, (αναφορά στην Γρίβα & Στάμου, 2014) έκανε αναφορά στην ικανότητα που έχουν τα δίγλωσσα παιδιά να περιγράφουν τον κόσμο με δύο τρόπους, γεγονός που τα κάνει να σκέφτονται πιο περίπλοκα. Τα γνωστικά πλεονεκτήματα που έχουν τα δίγλωσσα παιδιά, είναι ότι υπερέχουν σε σχέση με τα μονόγλωσσα στις δεξιότητες ταξινόμησης, στον σχηματισμό εννοιών, στην αναλογική σκέψη, καθώς και στις οπτικο χωρικές ικανότητες. Επίσης, τα δίγλωσσα παιδιά είναι περισσότερο ικανά στην επίλυση προβλημάτων που απαιτούν υψηλού επιπέδου διεργασίες ή επιλεκτική προσοχή. Επισημαίνονται από άλλους ερευνητές (Mattock, et al., 2010, αναφορά στην Γρίβα & Στάμου, 2014) τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας σε συγκεκριμένους τομείς της γνωστικής λειτουργίας, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονται η πλαστικότητα του εγκεφάλου κατά την επεξεργασία και ταξινόμηση συμβόλων, η καλύτερη κατανόηση αριθμητικών συμβόλων, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η καλύτερη απόδοση σε μη λεκτικές δραστηριότητες δημιουργικότητας αλλά και γεωμετρικού σχεδιασμού.

Επιπρόσθετα, σε μία μελέτη των Gushen και Wiley (2011 αναφορά στην Γρίβα & Στάμου, 2014) καταδείχθηκε ότι οι πρώτοι δίγλωσσοι μαθητές ήταν πιο αποτελεσματικοί από τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους σε καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων που απαιτούν ευελιξία και διορατικότητα. Η συνήθης ερμηνεία για τα

πλεονεκτήματα που παρουσιάζουν τα δίγλωσσα παιδιά σε σχέση με τη δημιουργική και ευέλικτη σκέψη έγκειται στο ότι, έχοντας δύο γλωσσικά συστήματα και δύο 'ονομασίες' για τα πράγματα, είναι προικισμένα με την ικανότητα να βλέπουν τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Από την άλλη, οι Carlson και Meltzoff (2008 αναφορά στην Γρίβα & Στάμου, 2014) αποδίδουν την αποτελεσματική διεκπεραίωση δραστηριοτήτων που απαιτούν τη συνειδητή σκέψη και δράση, από την πλευρά των δίγλωσσων παιδιών, στο γεγονός ότι δεν αποσπώνται τόσο εύκολα από τις μη σχετικές πληροφορίες και τα παραπλανητικά στοιχεία ενός ερεθίσματος. Η δεξιότητα αυτή συνδέεται με την καλύτερη λειτουργία της εργασιακής μνήμης, την ικανότητα καλύτερης αντιμετώπισης οποιαδήποτε παρεμβολής κατά την επεξεργασία ενός προβλήματος. Άλλωστε, τα δίγλωσσα άτομα έχουν ανώτερη εργασιακή μνήμη, η οποία ερμηνεύεται ως η ικανότητα που έχει ένα άτομο για να αποθηκεύει και να επεξεργάζεται πληροφορίες σε τακτά χρονικά διαστήματα. Το γεγονός ότι τα δίγλωσσα άτομα έχουν αυξημένη τη δεξιότητα για την αποθήκευση και επεξεργασία των πληροφοριών κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης των δραστηριοτήτων, τους δίνει μεγαλύτερη ικανότητα να σκέφτονται δημιουργικά και ευέλικτα για το πως να ολοκληρώσουν τις γλωσσικές δραστηριότητες και να 'επιλύσουν τα προβλήματα. (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ.67-68)

Επίσης τα δίγλωσσα παιδιά έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν πολλές γλώσσες. Αποδεικνύεται ότι οι δίγλωσσοι έχουν διαφορετικό τύπο της γλωσσικής επάρκειας από τους μονόγλωσσους, και ως έμπειροι μαθητευόμενοι της γλώσσας εμφανίζουν βελτιωμένη ικανότητα να μάθουν μία τρίτη γλώσσα. Ο Hawkins (1986) έχει αναπτύξει την έννοια της "γλωσσικής μαθητείας" και εκτιμάται ότι το να είναι κάποιος δίγλωσσος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την απόκτηση άλλης γλώσσας. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι δίγλωσσοι μαθητές είναι περισσότεροι ικανοί στο να μαθαίνουν επιπλέον γλώσσες από τους μονόγλωσσους. (Garcia, 2009 σ.97).

2.6 Αρνητικές επιδράσεις της διγλωσσίας

Οι πρώτες έρευνες σχετικά με τη διγλωσσία και την γνωστική λειτουργία επιβεβαίωσαν ότι η διγλωσσία έχει μάλλον μειονεκτήματα όσον αφορά την σκέψη.

Σύμφωνα με τους (Darcy, 1953; Nanez, Padilla & Maez, 1992, αναφορά στον Baker, 2001) κάποια ευρήματα οι μονόγλωσσοι ήταν ανώτεροι από τους δίγλωσσους στα διανοητικά τεστ. Οι ερευνητές τη δεκαετία του 1960 παρείχαν τεστ <<νοημοσύνης>> σε δίγλωσσους και μονόγλωσσους και έκριναν τους ΔΝ (δείκτες νοημοσύνης) και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στα λεκτικά τεστ οι μονόγλωσσοι υπερείχαν σε σχέση με τους δίγλωσσους. Ο Saer (1923) συμπέρανε ότι οι δίγλωσσοι βρίσκονται σε διανοητική σύγχυση και μειονεκτούν στη σκέψη σε σχέση με τους μονόγλωσσους. (Baker, 2001, σ. 201- 202)

Η διερεύνηση για το πώς επιδρά η διγλωσσία στις γλωσσικές και γνωστικές λειτουργίες ξεκινάει ήδη από τη δεκαετία του 1920 στις μελέτες των Saer (1923) Smith (1923, αναφορά στη Γρίβα & Στάμου, 2014). Οι ερευνητές πίστευαν πως τα δίγλωσσα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες, στα πρώτα στάδια γλωσσικής πρόσκτησης, στο να διαχωρίζουν τα λεξιλογικά και γραμματικά συστήματα των δύο γλωσσών. Σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν εκείνη την εποχή έδειξαν πώς οι δίγλωσσοι μαθητές, σε σχέση με τους μονόγλωσσους δείχνουν να έχουν χαμηλότερες λεκτικές ικανότητες όπως: **α)** Φτωχότερο λεξιλόγιο **β)** ελλιπή άρθρωση **γ)** χαμηλότερες επιδόσεις στην γραπτή έκφραση και περισσότερα ορθογραφικά λάθη.

Σύμφωνα με την έρευνα του (Smith 1995 αναφορά στη Γρίβα & Στάμου, 2014) που πραγματοποιήθηκε με δίγλωσσους και μονόγλωσσους μαθητές έγινε φανερό ότι οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών ήταν πιο χαμηλές στην ανάπτυξη του λεξιλογίου σε σχέση με αυτές των μονόγλωσσων. Επίσης, σε μελέτη του Carrow (1957 αναφορά στη Γρίβα & Στάμου, 2014) διαπιστώθηκε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στη σιωπηρή ανάγνωση, στην αναγνωστική ακρίβεια και κατανόηση, στο λεξιλόγιο και στις δεξιότητες άρθρωσης σε σχέση με τους μονόγλωσσους. (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 60- 61)

Κάποιες αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας σε ατομικό επίπεδο είναι η κακή εικόνα του εαυτού, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, και η αποξένωση. Γίνεται φανερό ότι η διγλωσσία δημιουργεί προβλήματα όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε ομαδικό και κοινωνικό επίπεδο. Δημιουργεί διχόνοια και συγκρούσεις σε μία κοινωνία, πολλά κοινωνικά προβλήματα όπως η διάσπαση ταυτότητας, η πολιτική εξάρθρωση, η

ανομία ,επίσης δημιουργείται μεγαλύτερος ανταγωνισμός στις κοινωνικές ομάδες .Τα δίγλωσσα άτομα συνήθως αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα όπως η χαμηλή επίδοση στο σχολείο, ελάχιστη κινητικότητα σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο . Επίσης μπορεί να δημιουργηθούν προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, να βιώσουν τον ρατσισμό. Οι Δίγλωσσοι πολλές φορές έχουν ένα γενικότερο άγχος για την μητρική τους γλώσσα διότι νιώθουν ότι η γλώσσα τους δεν συγκρίνεται με τα μονόγλωσσα πρότυπα που και σε ακραίες περιπτώσεις αυτό έχει δημιουργήσει πολλά προβλήματα . (Pavlenko, 2005; Hornberger & Baker, 2006, σ. 383-385)

Οι Επιστήμονες Arsenian (1937), Darcy (1953), Weinreich(1953) και Haugen(1953) παρουσιάζουν μια σειρά ερευνών. Οι έρευνες κατέληξαν στο πόρισμα ότι η διγλωσσία επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στη γνωστική ανάπτυξη, στην μνήμη, στην ταυτότητα και στην ψυχική ισορροπία του δίγλωσσου ατόμου. Η σχιζοφρένεια θεωρήθηκε μια ακραία, αλλά πιθανή κατάληξη σε αυτό το συνεχές των αρνητικών επιπτώσεων της διγλωσσίας. (Σκούρτου, 2011, σ. 119)

2.6.1 Ο δίγλωσσος ως ανεπαρκής ομιλητής και αδύναμος μαθητής

Σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη, η διγλωσσία έχει αρνητικές ως και επιζήμιες επιδράσεις στη γνωστική ανάπτυξη (Levingston, 1959; Pitner, 1932; Saer, 1923). Η διγλωσσία, λοιπόν έχει ταυτιστεί με γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες συνδέονται με χαμηλή ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα που οδηγεί σε σχολική αποτυχία. Στο πλαίσιο αυτό συχνά, υποστηρίζεται πως οι δίγλωσσοι αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στα θεωρητικά μαθήματα, ενώ έχουν καλύτερες επιδόσεις σε μαθήματα θετικής κατεύθυνσης. Επιπλέον, η διγλωσσία έχει συνδεθεί ακόμη και σε χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, μία αντίληψη που έχουν υποστηρίξει οι εκπρόσωποι του βιολογικού μοντέλου (Goodepough, 1934). Οι οποίοι πίστευαν πως η νοημοσύνη ήταν εγγενώς καθορισμένη, και άρα, οι μετανάστες είναι γενετικά κατώτεροι άνθρωποι. Από την άλλη, για χρόνια υπήρξε σύνδεση της διγλωσσίας με συμπτώματα ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όπως της δυσλεξίας και του τραυλισμού, και μάλιστα θεωρούνταν πως τα δίγλωσσα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα από τα αντίστοιχα μονόγλωσσα. (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 57)

2.7 Σχέση διγλωσσίας και μάθησης

Πολλοί εκπαιδευτικοί αναρωτιούνται κατά πόσο η γνώση μιας άλλης πρώτης γλώσσας βοηθά ή εμποδίζει τους δίγλωσσους μαθητές ή τους είναι αδιάφορη για την ακαδημαϊκή εκπαίδευσή τους. Αν η άλλη γλώσσα των παιδιών είναι αδιάφορη για την γενικότερη ακαδημαϊκή τους επίδοση, τότε δεν θα επηρεάσει τα παιδιά, άρα την προσπερνάμε, έτσι προσπερνιέται και το φαινόμενο της διγλωσσίας των παιδιών (Esser, 2006; Hopf, 2007, αναφορά στην Σκούρτου, 2011). Αν η άλλη γλώσσα είναι εμπόδιο στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών πρέπει να βρεθούν τρόποι υπέρβασης της διγλωσσίας τους. Αν όμως η άλλη γλώσσα (άρα και η διγλωσσία) έχουν έναν υποστηρικτικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επίδοση, θα πρέπει να γίνει φανερό πως η διγλωσσία συναρτάται με την μάθηση. Για να αναπτυχθεί η σχέση διγλωσσίας και μάθησης χρειάζεται η διαμόρφωση υποστηρικτικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος όπου οι δίγλωσσοι μαθητές θα μπορούν να κοινοποιούν στην τάξη τις ατομικές τους πορείες προς τη γλώσσα στόχο ώστε να γίνουν ορατές και μορφωτικά χρήσιμες για όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές.

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τους λόγους επιτυχίας/αποτυχίας στη σχολική επίδοση δίγλωσσων μαθητών στις:

1. Ατομικές διαφορές (για παράδειγμα ένας μαθητής θεωρείται ότι έχει ταλέντο στις γλώσσες, ενώ άλλος όχι).
2. Στη συγγένεια ή όχι των γλωσσών του δίγλωσσου μαθητή (δηλαδή αν η γλώσσα έχει πολλά κοινά σημεία, τότε μπορεί να είναι εύκολη η παράλληλη ή διαδοχική μάθηση τους)
3. Στον χρόνο παραμονής στην Ελλάδα (αν ο μαθητής μένει πολλά χρόνια στην Ελλάδα)
4. Η Έκθεση στη γλώσσα στόχο (πχ. αν το παιδί ακούει και μιλάει την Ελληνική όσο το δυνατόν περισσότερο έτσι δεν μιλάει η ακούει άλλη γλώσσα).

5. Το παιδί εκτίθεται ελάχιστα στην γλώσσα στόχο(δηλαδή το παιδί ακούει και μιλά ελάχιστα τα Ελληνικά)
6. Υιοθετούν την Ελληνική στην θέση της μητρικής, ως γλώσσα επικοινωνίας στην οικογένεια.
7. Μπορεί τα παιδιά να προτιμούν την μητρική ως γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι.
8. Στην ίδια τη διγλωσσία των παιδιών. (Σκούρτου, 2011, σ.114 - 123)

2.7.1 Διγλωσσία και σχολική επιτυχία/αποτυχία

Τα παιδιά από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα καλούνται στο σχολείο να κατακτήσουν όχι μόνο τις δεξιότητες σε μία γλώσσα αλλά να αποκτήσουν και τις κατάλληλες ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Έρευνες από τον χώρο της κοινωνιολογίας της γλώσσας(Bernstein, 1990 αναφορά στην Γρίβα & Στάμου, 2014) έχουν δείξει πως η γλώσσα του σχολείου αποτελεί κεντρικό μηχανισμό αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί πως τα παιδιά των κοινωνικά μη προνομιούχων οικογενειών (π.χ. που έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, ασκούν επαγγέλματα χαμηλής αυτονομίας) τείνουν να συναντούν περισσότερες δυσκολίες για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολικού λόγου. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως η εκπαίδευση προωθεί έναν συγκεκριμένο δευτερογενή κώδικα ο οποίος έχει θεμελιώδεις δομικές διαφορές από τον πρωτογενή κώδικα στον οποίο εκτίθενται τα παιδιά στο σπίτι.

Σύμφωνα με τον Bernstein(1990, αναφορά στην Γρίβα & Στάμου, 2014)τα παιδιά είναι εξοπλισμένα από το σπίτι τους με τον λεγόμενο περιορισμένο κώδικα, ενώ το σχολείο απαιτεί τον επεξεργασμένο κώδικα. Στον χώρο της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας η μετάβαση του παιδιού στο σχολείο προσεγγίζεται ως μία προσπάθεια κατάκτησης του γραπτού λόγου σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο που ήδη διαθέτει το παιδί πριν εισέλθει στην εκπαίδευση. Οπότε, καθώς η (γραπτή) γλώσσα του σχολείου βασίζεται στην κοινωνιόλεκτο των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, τα παιδιά

των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων έχουν μειωμένες δυνατότητες πρόσβασης στον λόγο της σχολικής γνώσης.

Το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο να διευκολύνει την διαδικασία μετατροπής της πολιτισμικής εμπειρίας των δίγλωσσων μαθητών σε κοινωνικό κεφάλαιο που μπορεί να αξιοποιηθεί για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την προώθηση της επικοινωνίας και την συνεργασία οικογένειας-σχολείου, καθώς και μέσα από την ανάπτυξη διαγενεακών προγραμμάτων. Πέρα από το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του δίγλωσσου μαθητή, μία άλλη παράμετρος που μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην σχολική αποτυχία είναι η συναισθηματική. Συγκεκριμένα, ο Cropley (1984) διαπίστωσε ότι τα παιδιά των μεταναστών παρουσιάζουν χαμηλό αποτέλεσμα σε σταθμισμένα τεστ επίδοσης λόγω των πολιτισμικών και γλωσσικών διαφορών, τα οποία οδηγούν σε στρεσογόνες καταστάσεις με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να διαχειριστούν ένα νέο περιβάλλον και ταυτόχρονα να κατακτήσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες σε μία άλλη γλώσσα. Έτσι, σε μία τέτοια κατάσταση, οι δίγλωσσοι μαθητές μπορεί να εμφανίσουν αγχώδη συμπεριφορά και σύγχυση, και αυτό μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες στην σχολική και κοινωνική τους ένταξη. Αυτό μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα επιβλαβές, καθώς οι σχέσεις εκπαιδευτικού μαθητή έχουν πολύ μεγάλη σημασία για την ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη, καθώς και την σχολική του επίδοση (Baker, 1999; Pianta & Stuhlman, 2004)

2.8 Διγλωσσία και διαταραχές λόγου και ομιλίας

2.8.1 Τραυλισμός

Παλαιότερες έρευνες έδειξαν ότι τα άτομα που είναι δίγλωσσα ή πολύγλωσσα έτειναν να παρουσιάζουν τραυλισμό συχνότερα κατά 1 % παραπάνω από τα μονόγλωσσα άτομα (Travis et al.1937, αναφορά στην Μαλανδράκη, 2012). Δεν λαμβάνονταν υπόψη όμως άλλοι σημαντικοί παράγοντες, όπως η ηλικία πρώτης επαφής με τη δεύτερη γλώσσα, το πολιτισμικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το περιβάλλον ή συχνότητα χρήσης της γλώσσας, και το ιστορικό άλλων διαταραχών στο

οικογενειακό περιβάλλον. Νεότερες έρευνες δεν κατέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στην εμφάνιση του τραυλισμού μεταξύ δίγλωσσων και μονόγλωσσων ομιλητών (Au-Yeung et al., 2000). Η διγλωσσία δεν θεωρείται πλέον αίτιο τραυλισμού, μπορεί όμως να επιφέρει έναν ψευδοτραυλισμό στην ηλικία που το παιδί κάνει την έκρηξη λεξιλογίου, κάτι που μπορεί να συμβεί όμως και σε μονόγλωσσα παιδιά. (Μαλανδράκη, 2012 ,σ. 56)

Γενικότερα σήμερα είναι αποδεκτό ότι η διγλωσσία δεν αποτελεί παράγοντα επικινδυνότητας για την ανάπτυξη του τραυλισμού (Bloodstein & Bernstein-Rather, 2008, αναφορά στην Τριάρχη - Herrmann 2015). Από την άλλη πλευρά σε περίπτωση συνύπαρξης τραυλισμού και διγλωσσίας, έχει φανερωθεί πως η διαταραχή πλήττει συνήθως περισσότερο τη μία από τις δύο γλώσσες. Σύμφωνα με τον Lim et al. (2008), το δίγλωσσο παιδί τραυλίζει κυρίως στη γλώσσα που γνωρίζει λιγότερο, στην συνέχεια η Nwokah(1988) επισημαίνει ότι η αρνητική εμπειρία σε μία γλώσσα μπορεί να οδηγήσει στο ψεύδισμα στη συγκεκριμένη γλώσσα. (Τριάρχη - Herrmann. 2015, σ.80)

2.8.2 Φωνολογική / αρθρωτική διαταραχή

Στα δίγλωσσα παιδιά εμφανίζονται κατά κανόνα οι διαταραχές άρθρωσης και φωνολογίας και στις δύο γλώσσες. Οι διαταραχές μπορεί τότε να αφορούν φθόγγους που είναι διαθέσιμοι και στις δύο γλώσσες ή και φθόγγους που εμφανίζονται μόνο στη μία γλώσσα. Για αυτό τον λόγο είναι καλύτερο η θεραπεία να πραγματοποιηθεί και στις δύο γλώσσες. Το παιδί μπορεί να έχει φωνολογική ή και αρθρωτική διαταραχή όταν δεν προφέρει καθαρά ή δεν μπορεί να αρθρώσει συγκεκριμένους φθόγγους μιας λέξης. Η διαταραχή μπορεί να αφορά έναν, δύο ή περισσότερους φθόγγους ή φθογγικά συμπλέγματα. Τους συγκεκριμένους αυτούς φθόγγους το παιδί, μπορεί **α)** να μην τους προφέρει και να λέει πχ. ια αντί Λία, **β)** ή να τους αντικαθιστά με άλλους πχ. Πία αντί Λία. Επίσης το παιδί να προφέρει απλοποιημένα

πολυσύλλαβες λέξεις: <<λάτα>> αντί σοκολάτα>> <<δρόμος>> αντί <<σιδηρόδρομος>>. (Τριάρχη - Herrmann. 2015, σ.75)

2.9 Μαθησιακές δυσκολίες και διγλωσσική ανάπτυξη

Από τα παλαιότερα χρόνια μέχρι και σήμερα στη σχολική κοινότητα ταύτιζαν τις 'μαθησιακές δυσκολίες' με τη 'διγλωσσία', τις 'ειδικές μαθησιακές δυσκολίες' και, τελικά με την σχολική αποτυχία. Η ταύτιση αυτή προκύπτει από τις προκαταλήψεις που επικρατούσαν για πολλές δεκαετίες για τη διγλωσσία ως 'νοητική σύγχυση' και 'γλωσσική μειονεξία' καθώς και από την συμπτωματολογία της διγλωσσικής ανάπτυξης με αυτή των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Έτσι, η διγλωσσία ακόμη και σήμερα ερμηνεύεται ως η βασική αιτία της χαμηλής επίδοσης μαθητών γλωσσικών μειονοτήτων και συχνά συνδέεται με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως προκύπτει από την ένταξη μεγάλου αριθμού παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων στην ειδική αγωγή. Αντιθέτως, άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται στα δίγλωσσα παιδιά όπως και στα μονόγλωσσα και ότι η διγλωσσία δεν είναι η έμμεση ούτε η άμεση αιτία. Το δίγλωσσο παιδί μπορεί να εμφανίσει μαθησιακές δυσκολίες κατά την έναρξη του σχολείου επειδή δεν έχει αποκτήσει σταθερές βάσεις με την δεύτερη γλώσσα αφήνοντας τον απροετοίμαστο να χειρίζεται τις υψηλές γλωσσικές απαιτήσεις της νέας τάξης. Οι γλωσσικές δυσκολίες των μονόγλωσσων παιδιών είναι ομοίως υπανάπτυκτες με των δίγλωσσων και θα αντιμετωπίσουν επίσης μαθησιακές δυσκολίες (Τριάρχη - Herrman. 2000, σ.78)

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και στις λογικο μαθηματικές ικανότητες (Tansley & Panckhurst 1981, αναφορά στην Γρίβα & Στάμου, 2014).

Σύμφωνα με την Παντελιάδου(2000), οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν έναν όρο /ομπρέλα στον οποίο περιλαμβάνονται διάφορες περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και δυσκολίες αντίληψης, τα οποία οφείλονται σε πολλές αιτιολογίες. Από την άλλη, ο Hammill (1990), αναφέρει πως

συχνά προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης, και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν αποτελούν από μόνα τους αυτά τα προβλήματα ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Έχει γίνει φανερό πως μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια τείνουν να εμφανίζουν δυσκολίες στην προφορική έκφραση μέσα στην τάξη, να συμμετέχουν ελάχιστα στην εκπαιδευτική διαδικασία, να παρουσιάζουν δυσκολίες σε πολλές πλευρές της γλώσσας(μορφοσυντακτική, λεξιλογική, πραγματολογική,) και, γενικά, να εμφανίζουν συμπεριφορά στον χώρο του σχολείου που παραπέμπει στην ειδική αγωγή. Ωστόσο, τα προβλήματα αυτά μπορεί να αποτελούν το φαινόμενο μίας φυσιολογικής κατάστασης η οποία μπορεί να οφείλεται σε διάφορα αίτια, όπως:

- Την έλλειψη εξοικείωσης των παιδιών με την γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο.
- Τον βραδύτερο ρυθμό γλωσσικής ανάπτυξης.
- Τη γλωσσολογική 'διάσταση' ανάμεσα στην Γ1 και Γ2(π.χ. η διαφορά στην δομή ή την ορθογραφία των δύο γλωσσικών συστημάτων).
- Τη δυσκολία προσαρμογής στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο.
- Τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορά ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο.
- Την κατώτερη ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων.
- Το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο (Γρίβα & Στάμου 2014, σ. 82– 83).

Πίνακας 1: Προσαρμοσμένο από το Capell (2011). English Language Learners and Special Education: A resource Handbook. Stamford. Connecticut Administrators of Programs for English Language Learner

Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	Αιτίες μαθησιακών δυσκολιών που συνδέονται με τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα
Ακαδημαϊκές μαθησιακές δυσκολίες	Περισσότερος χρόνος(τουλάχιστον 5 χρόνια) για την κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας στη Γ2 σε σχέση με τους φυσικούς ομιλητές για την αποτελεσματική λειτουργία τους σε ακαδημαϊκό/ σχολικό επίπεδο.
Γλωσσικές διαταραχές	Ελλιπείς δεξιότητες στη Γ2 κατά τα πρώτα στάδια της πρόσκτησής της. Αυτό το "διάστημα αναμονής", κατά το οποίο οι μαθητές επεξεργάζονται μια έκφραση στη Γ1 και την μεταφράζουν στη Γ2, μπορεί να παρερμηνευθεί ως ζήτημα γλωσσικής διαταραχής.
Προβλήματα μνήμης και προσοχής	Σημάδια εξάντλησης λόγω των δυσκολιών διεκπεραίωσης μιας δραστηριότητας στη Γ2 που δεν την κατέχουν ακόμη καλά, τα οποία καταλήγουν συχνά σε έλλειψη προσοχής.
Επιθετική συμπεριφορά	Δυσκολία επίγνωσης της κατάλληλης συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο στη συγκεκριμένη χώρα, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε απρεπή συμπεριφορά για τα πολιτισμικά δεδομένα της συγκεκριμένης χώρας.
Κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα	Δυσκολία προσαρμογής στα νέα γλωσσικά και πολιτισμικά δεδομένα, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική και συναισθηματική ευαισθησία

2.9.1 Σύνδεση διγλωσσίας με την δυσλεξία

Η διγλωσσία συνδέεται και με την δυσλεξία, ακόμη και σήμερα πολλοί εκπαιδευτικοί συχνά χαρακτηρίζουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια ως δυσλεκτικούς, διότι θεωρούν πως αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν κάποια από τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας όπως: **α)**αργός ρυθμός ανάγνωσης, **β)**παράλειψη λέξεων η και ολόκληρων σειρών στο κείμενο, **γ)**λανθασμένη ανάγνωση λέξεων,(λόγω σύγχυσης γραμμάτων, παράλειψης ή προσθήκη γραμμάτων) **δ)** δυσκολία στην κατανόηση του κειμένου(Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006 αναφορά στην Γρίβα & Στάμου, 2014)

Σύμφωνα με τους (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006; Στασινός, 1999; Τζουριάδου et al., 2000, αναφορά στην Γρίβα & Στάμου, 2014) μπορεί να υπάρξει σύγχυση μεταξύ των συμπεριφορών και χαρακτηριστικών δίγλωσσων μαθητών με κάποια χαρακτηριστικά της δυσλεξίας όπως :

1. Λάθη σε βασικούς ορθογραφικούς κανόνες, παράλειψη, αναστροφή η πρόσθεση γραμμάτων, ακατάστατος γραφικός χαρακτήρας, λάθη στην ακολουθία των γραμμάτων.
2. Δυσκολία στο να διακρίνουν τα παιδιά φωνήματα σε μονοσύλλαβες, δισύλλαβες η πολυσύλλαβες λέξεις, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν λανθασμένα γράμματα ή λανθασμένο τονισμό.
3. Λάθη στην καθ' υπαγόρευση γραφή λόγω δυσκολιών στη γραφο-φωνημική αντιστοίχιση.
4. Προβλήματα στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που απαιτούν αυτοματισμό(για παράδειγμα, συγκράτηση λεκτικών η αριθμητικών ακολουθιών)
5. Κοινωνικό- συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθηματική αστάθεια, υπερδραστηριότητα, παρορμητισμός, δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις. (Γρίβα, Στάμου, 2014 σ. 85)

2.9.2 Δυσγραμματισμός

Ένα παιδί που διατυπώνει τις σκέψεις του με λανθασμένα σχηματισμένες προτάσεις εμφανίζει ένα είδος γλωσσικής διαταραχής που λέγεται δυσγραμματισμός. Το παιδί όταν αρχίζει να σχηματίζει προτάσεις ανάμεσα στο πρώτο και στο τρίτο έτος της ηλικίας του, η δομή των προτάσεων δεν αντιστοιχεί στην προτασιακή δομή της γλώσσας του περιβάλλοντος. Μερικές φορές λείπουν σε μία πρόταση λέξεις ή προτασιακά μέρη (τηλεγραφικός λόγος) πχ. άρθρα, προθέσεις, αντωνυμίες, ή επίθετα), μερικές φορές δεν κλίνονται σωστά ορισμένες λέξεις, ή μπορεί ορισμένες λέξεις να μην βρίσκονται στην σωστή θέση στην πρόταση. Αυτές οι προτάσεις σχηματίζονται στο πλαίσιο της γλωσσικής ανάπτυξης σχεδόν από κάθε παιδί μεταξύ του δεύτερου και του τέταρτου έτους της ηλικίας του. Αν όμως το παιδί είναι πάνω από τεσσάρων και εξακολουθεί να σχηματίζει τέτοιες προτάσεις, αυτό δείχνει ότι δεν μπορεί να ξεπεράσει μόνος του αυτήν την αναπτυξιακή φάση, και πρέπει να απευθυνθεί σε λογοθεραπευτή. Δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι η διγλωσσία επηρεάζει αυτήν την αναπτυξιακή φάση, αυτή η γλωσσική διαταραχή μπορεί να εμφανιστεί είτε στα μονόγλωσσα παιδιά είτε στα δίγλωσσα. (Τριάρχη - Herrmann. 2015, σ.76)

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ- ΑΡΧΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ-

ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ/ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

3.1 Διαφοροποίηση των γλωσσικών διαφορών από τις δυσκολίες εκμάθησης γλώσσας

Η Roseberry-McKibbin (2008, αναφορά στον Gauthier, C.2012), υποστηρίζει ότι όταν ένα παιδί, πολιτισμικά και γλωσσολογικά ποικίλο, επισκεφτεί ένα λογοθεραπευτή, το πρώτο πράγμα που πρέπει να εξεταστεί είναι αν υπάρχει γλωσσική διαφορά ή δυσκολία στην εκμάθηση γλώσσας. Σύμφωνα με τον Charlyne Gauthier (2012), πρέπει να καθοριστεί αν τα προβλήματα οφείλονται σε πολιτισμικές διαφορές, στην έλλειψη οικειότητας με τη μία γλώσσα, ή υπάρχει μια δυσκολία εκμάθησης της γλώσσας, κάτι που απαιτεί ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση. Ο Charlyne Gauthier (2012), παραθέτει τη δήλωση της Roseberry-McKibbin, «αν ένας μαθητής έχει φυσιολογικές ικανότητες στη βασική του γλώσσα και έχει δυσκολία με την δεύτερη, αυτός ο μαθητής δε χρειάζεται υπηρεσίες εκπαιδευτικής θεραπείας όπως λογοθεραπεία». Σύμφωνα με την «diagnostic pie» της Roseberry-McKibbin, τέσσερις διαφορετικές διαγνωστικές ταμπέλες μπορεί να αποκτήσει ένα παιδί. Η πρώτη διαγνωστική κατηγορία είναι η φυσιολογική ικανότητα εκμάθησης γλώσσας όπου το παιδί έχει κατάλληλο υπόβαθρο. Το παιδί ίσως χρειαστεί ειδική δίγλωσση εκπαίδευση ή κατάρτιση στη δεύτερη γλώσσα. Η δεύτερη περιγράφεται σαν φυσιολογική ικανότητα εκμάθησης γλώσσας με περιορισμένη γλωσσολογική έκθεση και περιβαλλοντική εμπειρία. Το παιδί ίσως χρειαστεί ειδική δίγλωσση εκπαίδευση ή κατάρτιση στη δεύτερη γλώσσα και επιπρόσθετα εμπλουτισμό εμπειρίας. Η Τρίτη κατηγορία αναφέρεται στην δυσκολία εκμάθησης γλώσσας, όπου το παιδί έχει κατάλληλο υπόβαθρο. Εδώ το παιδί ίσως χρειαστεί ειδική δίγλωσση εκπαίδευση, ειδική εκπαίδευση στη δεύτερη γλώσσα με όσο το δυνατόν πιο πρώιμη ώθηση. Και η τελευταία διαγνωστική κατηγορία περιλαμβάνει δυσκολία στην εκμάθηση γλώσσας, με περιορισμένη γλωσσολογική έκθεση και περιβαλλοντική εμπειρία όπου το παιδί ίσως χρειαστεί ειδική δίγλωσση εκπαίδευση, ειδική εκπαίδευση στη δεύτερη γλώσσα με πρώιμη

γλωσσική υποστήριξη και επιπρόσθετα εμπλουτισμό εμπειρίας . Ανάλογα σε ποια διαγνωστική κατηγορία ανήκει το παιδί, θα γνωρίζει ο λογοθεραπευτής σε ποιες υπηρεσίες θα πρέπει να απευθυνθεί το παιδί. (Gauthier, 2012, σ.18)

3.2 Αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών με δυσκολίες στην ομιλία

Ένας από τους πιο σημαντικούς και δύσκολους στόχους της αξιολόγησης ενός δίγλωσσου παιδιού με δυσκολίες στην ομιλία, είναι να διαπιστωθεί εάν το παιδί πράγματι παρουσιάζει δυσκολίες ομιλίας. Για το λογοθεραπευτή θα ήταν χρήσιμο εάν η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε και στις δύο γλώσσες (ή σε όλες τις γλώσσες, αν το παιδί είναι πολύγλωσσο). Φυσικά, αν ο λογοθεραπευτής μιλά περισσότερες από μία γλώσσες, και έχει την προσωπική εμπειρία της εκμάθησης μιας δεύτερης (ή και περισσότερες) γλώσσες, η ικανότητα του να διακρίνει τις γλωσσικές διαφορές από δυσκολίες στην ομιλία θα είναι πιθανώς αυξημένη. Έτσι, η εμπειρία της εκμάθησης μιας άλλης γλώσσας πιθανώς θα επηρεάσουν τις αποφάσεις που λαμβάνονται από τον λογοθεραπευτή καθ' όλη τη διαδικασία αξιολόγησης.

Πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι, ακόμη και αν πολλοί ερευνητές έχουν καλά τεκμηριωμένες τις μεταβολές των γλωσσικών δεξιοτήτων των δίγλωσσων παιδιών, σε συνάρτηση με τη χρήση και την έκθεση σε δίγλωσσο περιβάλλον, οι λογοθεραπευτές έρχονται αντιμέτωποι με το πρόβλημα ότι υπάρχουν ανεπαρκή δεδομένα σε σχέση με την πορεία της πρόωρης διαδοχικής απόκτησης της γλώσσας σε δίγλωσσα παιδιά. Επιπλέον, δεν υπάρχουν καλά εξοπλισμένα εργαλεία για μια αξιόπιστη αξιολόγηση της γλώσσας σε δίγλωσσα παιδιά για αυτόν τον λόγο οι γλωσσικές συμπεριφορές θα μπορούσαν να κάνουν διακρίσεις στα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές από κανονικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Επομένως, λόγω της έλλειψης των κατάλληλων εργαλείων και των δεδομένων που έχουν, οι λογοθεραπευτές ίσως βρουν ότι δεν είναι εύκολο να διακρίνει γλωσσικά προβλήματα από τις γλωσσικές διαφορές. (Bedore & Fiestas, et al., 2006, σ.233-247)

Οι παράγοντες που πρέπει να λάβει υπόψιν του ο Λογοθεραπευτής κατά την διάρκεια της αξιολόγησης είναι: **α)** εάν το πρόβλημα του δίγλωσσου μαθητή έχει διάρκεια,

δηλαδή εάν ο μαθητής που εμφάνισε αρχικά προβλήματα στην δεύτερη γλώσσα κατάφερε να βελτιώσει ή όχι τις γλωσσικές του δεξιότητες σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα **β)** εάν ο μαθητής έχει λάβει άμεση διδασκαλία στην ‘ προβληματική’ περιοχή και παρουσιάζει ή όχι βελτίωση σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, **γ)** εάν το πρόβλημα διακόπτει ή όχι την ακαδημαϊκή εξέλιξη/ σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή, **δ)** εάν ο μαθητής παρουσιάζει ή όχι συμμετρική ανάπτυξη των δεξιοτήτων του στον προφορικό και γραπτό λόγο (π.χ. έχει ικανοποιητικές προφορικές δεξιότητες αλλά ανεπαρκείς γραπτές δεξιότητες), **ε)** εάν ο μαθητής παρουσιάζει σταθερή ή μη σχολική επίδοση από τη μία μέρα στην άλλη , **στ)** εάν τα προβλήματα αφορούν ή όχι και τις δύο γλώσσες. (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 84- 87)

Σύμφωνα με την Καμπανάρου (2008) η λογοθεραπευτική αξιολόγηση ενός δίγλωσσου παιδιού δεν είναι εύκολη διότι δεν πρέπει να συμμετάσχουν μόνο ο λογοθεραπευτής και ο ασθενής, αλλά και η οικογένεια του ασθενούς και οι εκπαιδευτικοί. Ο λογοθεραπευτής θα πρέπει να κατέχει γνώσεις όσον αφορά: α) τη φυσιολογική και μη, ανάπτυξη της επικοινωνίας του ασθενή και στις δύο γλώσσες β)Τις γλωσσολογικές νόρμες της κοινότητας του πελάτη γ) Πολιτιστικά προσαρμοσμένες τεχνικές αξιολόγησης (π.χ. εάν υπάρχουν σταθμισμένα τεστ και στις δύο γλώσσες) δ)Την κουλτούρα και τις αξίες του πελάτη. (Καμπανάρου, 2008, σ. 394-395)

3.2.1 Αξιολόγηση για παιδιά με διγλωσσία και τραυλισμό

Η διγλωσσία και η πολυγλωσσία έχουν διάφορες μορφές και γίνονται αναφορές για την ανάπτυξη της διγλωσσίας κατά την παιδική ηλικία. Ένα παιδί μπορεί να μάθει δύο γλώσσες ταυτόχρονα στο οικογενειακό περιβάλλον ή μαθαίνει πρώτα τη μία γλώσσα και μετά από κάποια χρόνια τη δεύτερη. (Δαμανάκης 1987,αναφορά στην Μαλανδράκη, 2012). Στην πρώτη περίπτωση πιστεύεται πως τα δίγλωσσα παιδιά αναπτύσσουν τις δύο γλώσσες χωρίς ιδιαίτερο πρόβλημα (Amberg 1987). Στην δεύτερη περίπτωση είναι πιο πιθανό να παρουσιαστούν δυσκολίες στη δεύτερη γλώσσα λόγω ανεπαρκούς λεξιλογίου και εξάσκησης. Σύμφωνα με τους Roberts και Shenker (2007) και τους Van Borsel et al., 2001, αναφορά στην Μαλανδράκη, 2012) η

αξιολόγηση δίγλωσσων παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές ροής πρέπει να περιλαμβάνει: α) αναλυτικό ιστορικό κατάκτησης γλωσσών, β) αυτοαξιολόγηση του επιπέδου γνώσης της κάθε γλώσσας γ) δείγματα ομιλίας σε όλες τις γλώσσες που μιλάει δ) αξιόπιστη αξιολόγηση αυτών των δειγμάτων. (Μαλανδράκη, 2012, σ.156-157)

3.2.2 Αξιολόγηση διγλωσσίας με αρθρωτική/φωνολογική διαταραχή

Η αξιολόγηση για την φωνολογική διαταραχή και οι πληροφορίες που πρέπει να συγκεντρωθούν σε δίγλωσσα παιδιά, είναι παρόμοια με αυτήν που πραγματοποιείται και στα μονόγλωσσα παιδιά. Έτσι, στην αξιολόγηση ο λογοθεραπευτής ζητά το ιστορικό του παιδιού, τον ακοολογικό έλεγχο, πραγματοποιεί στοματοπροσωπικό έλεγχο, ελέγχει την σύνταξη, την σημασιολογία, και την μορφολογία της γλώσσας, την φωνή, την καταληπτότητα, και την φωνολογική επίγνωση. Πρώτον, ο λογοθεραπευτής πρέπει να καθορίσει εάν το φωνολογικό σύστημα του δίγλωσσου παιδιού είναι στα όρια της τυπικής ανάπτυξης, δεύτερον , πρέπει να περιγράψει το φωνολογικό σύστημα του παιδιού και να καθορίσει αν αυτό το σύστημα είναι επαρκώς διαφορετικό από την τυπική ανάπτυξη και να προχωρήσει στην παρέμβαση. Τρίτον, οι παράγοντες που ίσως συσχετίζονται με την παρουσία μιας φωνολογικής διαταραχής πρέπει να αναγνωριστούν. Τέταρτον, πρέπει να αποφασιστεί ποιος θα είναι ο σκοπός και οι στρατηγικές της παρέμβασης. Πέμπτον, η πρόγνωση μπορεί να συσχετισθεί με τις φωνολογικές αλλαγές. Τέλος, οι αλλαγές στις φωνολογικές επιδόσεις πρέπει να επιβλέπονται. Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, η παρέμβαση των φωνολογικών διαταραχών στα δίγλωσσα παιδιά απαιτεί ο λογοθεραπευτής α) να λάβει υπόψιν του κοινωνικο—πολιτισμικούς παράγοντες, β) να αξιολογήσει τις φωνολογικές ικανότητες σε όλες τις γλώσσες, γ) να διαλέξει αξιόλογα και έγκυρα εργαλεία, δ) να χρησιμοποιεί εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, ε) να διαγνώσει και να περιγράψει τις φωνολογικές διαταραχές. Το καθένα από αυτά τα θέματα που περιγράφονται παραπάνω αναφέρονται σε δίγλωσσο παιδί. (Yavas, M. & Goldstein 1998 σ.49—50)

3.3 Εργαλεία Αξιολόγησης για δίγλωσσα παιδιά

Πρέπει να λάβουμε υπόψιν ότι παρόλο που πολλοί ερευνητές έχουν καλά τεκμηριωμένη την διακύμανση των γλωσσικών δεξιοτήτων των δίγλωσσων παιδιών ως μια λειτουργία χρήσης και έκθεσης σε δίγλωσσο περιβάλλον, οι λογοθεραπευτές βρίσκονται αντιμέτωποι με το πρόβλημα ότι υπάρχουν ανεπαρκή δεδομένα όσον αφορά την πορεία της διαδοχικής κατάκτησης της γλώσσας στα δίγλωσσα παιδιά. Επιπλέον δεν υπάρχουν καλά εξοπλισμένα εργαλεία για μία αξιόπιστη αξιολόγηση των γλωσσικών διαταραχών των δίγλωσσων παιδιών για τον λόγο ότι οι γλωσσικές συμπεριφορές οι οποίες θα μπορούσαν να διακρίνουν τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές από φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Κατά συνέπεια λόγω της έλλειψης κατάλληλων εργαλείων και δεδομένων οι λογοθεραπευτές δεν είναι εύκολο να διακρίνουν τις γλωσσικές διαταραχές από τις γλωσσικές διαφορές (Bedore, & Fiestas, et al. 2006, σ.249-255)

Όπως συζητήθηκε προηγουμένως, η έλλειψη σωστών εργαλείων κάνει ακόμη πιο δύσκολη την διαδικασία αξιολόγησης του λογοθεραπευτή. Σε πολλές περιπτώσεις οι λογοθεραπευτές χρησιμοποιούν μεταφρασμένα τεστ τα οποία είναι κυρίως για Άγγλους. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να χαθούν τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της γλώσσας που το παιδί εξετάζεται. Σε περίπτωση που ένα τεστ είναι μεταφρασμένο από τα Αγγλικά σε άλλη γλώσσα, τότε αυτές οι διασκευές δεν θεωρούνται δείκτες για τη γλωσσική βλάβη της στοχευμένης γλώσσας. (Jordaan, 2008). Ένας από τους άλλους παράγοντες που πρέπει να λάβει υπ' όψιν ένας λογοθεραπευτής κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης ενός δίγλωσσου παιδιού, είναι το πώς θα ερμηνεύσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Πρότυπα τεστ πραγματοποιούνται για να γίνει σύγκριση ανάμεσα σε μια ομάδα αναφοράς και ένα δίγλωσσο παιδί που εξετάζεται με σκοπό να κατηγοριοποιηθεί το παιδί, ούτως ώστε να δημιουργηθεί μία εικόνα για τις ικανότητες του και να αρχίσει να σχηματίζεται μία διάγνωση. (Standards for Educational and Psychological Testing, 1999). Συνήθως ο λογοθεραπευτής, θα αξιολογήσει την επίδοση ενός συγκεκριμένου παιδιού έχοντας ως σημείο αναφοράς μια ομάδα κανονικών παιδιών. Αν η επίδοση του παιδιού είναι

πιο χαλαρή από το εύρος της κανονικής ομάδας, αλλά όχι λόγω έλλειψης ικανοτήτων, τότε το συγκεκριμένο τεστ δεν ταιριάζει για την εκτίμηση της περίπτωσης του παιδιού. Αν και πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι νέοι που μαθαίνουν γλώσσες μέσα σε μονόγλωσσες ή δίγλωσσες οικογένειες έχουν μεγάλη ομοιότητα, σε κάποιες περιπτώσεις η επίδοση της γλώσσας χαρακτηρίζεται και από προγλωσσικές επιρροές. Ως αποτέλεσμα, τα προφίλ για την απόκτηση της γλώσσας των δίγλωσσων παιδιών δεν μοιάζουν με τις ομάδες αναφοράς μία από την πρώτη και μία από την δεύτερη γλώσσα (Paradis & Genesee, 1997, αναφορά στον Jordaan, 2008). Είναι πιο αντιπροσωπευτικό αν η ομάδα αναφοράς που χρησιμοποιείται για να κατηγοριοποιήσει ένα δίγλωσσο παιδί, είναι μια ομάδα νέων παιδιών, της ίδιας ηλικίας, που μαθαίνουν τη γλώσσα με ανάλογο δίγλωσσο περιβάλλον. (Jordaan, 2008, σ.97-105.)

3.4 Θεραπευτική αντιμετώπιση δίγλωσσων παιδιών(Γενική παρέμβαση)

Δεν χρησιμοποιεί κάθε λογοθεραπευτής πρακτικές για δίγλωσσα παιδιά, αν και οι περισσότεροι εστιάζουν στο να είναι βέβαιοι ότι και οι δύο γλώσσες αναπτύσσονται, για παράδειγμα προτείνοντας στους γονείς να χρησιμοποιούν απλώς τη μητρική γλώσσα. Οι κλινικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν ποσοτικά αποτελέσματα θεραπείας εξαιτίας της έλλειψης εξοπλισμού- υλικού ειδικά σχεδιασμένο για δίγλωσσα παιδιά.

Ένα συχνό λάθος που παρατηρείται από πολλούς θεραπευτές κατά τη διάρκεια της διαχείρισης ενός δίγλωσσου παιδιού, είναι να αμελούν τη μητρική γλώσσα κατά τη διάρκεια των συνεδριών, παρεμβαίνοντας στη δεύτερη, συνήθως την πιο αδύναμη, τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Σαν αποτέλεσμα ίσως δημιουργηθούν μη υποστηρικτικά αποτελέσματα στη γνωστική ανάπτυξη.(Bake&Hornberger, 2001; Baker,1993, αναφορά στον Thordardottiretal, 2012).

Κάποιοι ερευνητές προτείνουν ότι η ιδανική λύση θα ήταν τα δίγλωσσα παιδιά με δυσκολίες λόγου, να εισάγονται σε διαχείριση δίγλωσσων προγραμμάτων ώστε οι ικανότητες της πρώτης γλώσσας να διατηρούνται και ταυτόχρονα να υποστηρίζεται η ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας.

Η γλώσσα που θα χρησιμοποιηθεί στη διαχείριση δυσκολιών του λόγου σε ένα δίγλωσσο παιδί μπορεί να θεωρηθεί ως αντικείμενο θεραπείας αλλά ταυτόχρονα και ως μέσο. Όταν ο θεραπευτής σχεδιάσει τη διαχείριση, οι στόχοι που χρησιμοποιούνται, συνήθως, επιλέγονται με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και τις ανάγκες του ασθενούς, δηλαδή, σύμφωνα με τα οφέλη που θα αποσκοπούσαν στις πιο ωφέλιμες τροποποιήσεις για τον ασθενή. (Ellis, 2002;Fey, 1986;Paul, 2007,αναφορά στον Thordardottiretal, 2012) Μία εμφανής πρόοδος στην ικανότητα επικοινωνίας του ασθενούς, στιγμιαία θα σήμαινε τη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων ώστε να ενθαρρυνθεί το παιδί και οι γονείς να συνεχίσουν το πλάνο διαχείρισης. Συνεπώς, είναι απαραίτητο να εστιάσουμε όχι μόνο στην υπάρχουσα γλωσσική ικανότητα, αλλά και στο επικοινωνιακό περιβάλλον του παιδιού.

Τα δίγλωσσα παιδιά που αποκτούν και τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα και όχι με ακολουθία, ίσως να μην έχουν μια εμφανή πρώτη και δεύτερη γλώσσα, οι γλωσσικές ικανότητές τους ίσως είναι εξίσου ίσες ή σχεδόν ίσες στις δύο γλώσσες. Σε αυτήν την περίπτωση, δεν είναι βέβαιο αν υπάρχει εμφανής διαχωρισμός ανάμεσα στη μητρική γλώσσα και στη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο, οπότε δεν υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στην ισχυρή και στην αδύναμη γλώσσα ακόμη και αν χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες στο σπίτι (Thordardottiretal, 2012). Συνεπώς, θεωρίες που αναφέρονται σχετικά με το ποια γλώσσα θα έπρεπε να χρησιμοποιείται στη διαδικασία παρέμβασης, δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε αυτήν τη περίπτωση. (Thordardottiretal, 2012, σ. 523-537)

3.4.1 Παρέμβαση Τραυλισμού

Μέχρι τη δεκαετία του 70' πολλοί, υπέθεταν ότι η διγλωσσία προκαλεί στις περισσότερες περιπτώσεις τραυλισμό, αυτή η υπόθεση ενισχυόταν και από έρευνες. Ωστόσο, δεν υπάρχουν νέες εμπειρικές έρευνες που να αποδεικνύουν ότι ο τραυλισμός εμφανίζεται συχνότερα στα δίγλωσσα παιδιά. Στην εμφάνιση του τραυλισμού στην παιδική ηλικία υπάρχουν άλλοι παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο απ' ότι η διγλωσσία, όπως είναι η κληρονομική προδιάθεση, διάφοροι οργανικοί ή ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, και ψυχικές επιβαρύνσεις μέσα στην οικογένεια. Οπότε η θεραπευτική αντιμετώπιση του τραυλισμού σε δίγλωσσα παιδιά τείνει να είναι παρόμοια όπως και στα μονόγλωσσα παιδιά.

- Ρύθμιση και έλεγχος της αναπνοής και τεχνικές χαλάρωσης των μυών
- Εδραίωση απαλών επαφών των οργάνων της άρθρωσης
- Μύωση του ρυθμού ομιλίας
- Μύωση αποφευκτικών μορφών συμπεριφοράς
- Ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στην ομιλία (Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2006, σ. 255 – 257)

3.4.2 Παρέμβαση Φωνολογικών Διαταραχών/άρθρωτικών διαταραχών σε

Δίγλωσσους ομιλητές

Παρέμβαση

Σύμφωνα με τους (Yavas&Goldstein, 1998), μετά τη διάγνωση μιας φωνολογικής διαταραχής οι λογοθεραπευτές πρέπει να σχεδιάσουν την παρέμβαση. Δεν υπάρχουν πολλές πληροφορίες που να κατευθύνουν το σχεδιασμό παρέμβασης στις φωνολογικές διαταραχές δίγλωσσων παιδιών. Αυτό ισχύει και για τις ελλείψεις στις προσεγγίσεις παρέμβασης. Ωστόσο, υπάρχει ένας αριθμός βημάτων που μπορεί να ακολουθήσει ο λογοθεραπευτής στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή του θεραπευτικού πλάνου.

Διεξαγωγή κατάλληλης Αξιολόγησης

Η διαδικασία κλινικής αξιολόγησης θα έπρεπε να ξεκινάει με κατάλληλη αξιολόγηση. Στην εξέταση ο κλινικός πρέπει να υπολογίσει κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες, να αξιολογήσει τις φωνολογικές ικανότητες στις ομιλούμενες από τον ασθενή γλώσσες, να επιλέξει εργαλείο αξιολόγησης, να περιγράψει κοινά και μη κοινά μοτίβα της Γ1 και Γ2, να σκιαγραφήσει μοτίβα συμπερασμάτων, να υπολογίσει χαρακτηριστικά διαλέκτων και μετά να καθορίσει αν υπάρχει φωνολογική διαταραχή ή όχι. (Yavas&Goldstein, 1998, σ.56)

Επιλογή Θεραπευτικής Προσέγγισης

Στη συνέχεια, ο λογοθεραπευτής θα πρέπει να αποφασίσει ποια προσέγγιση είναι πιο κατάλληλη για να χρησιμοποιήσει, ανάλογα με το φωνολογικό προφίλ του παιδιού. Συγκεκριμένες θεραπευτικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν για αγγλόφωνα παιδιά εφαρμόζονται στις φωνολογικές διαταραχές των δίγλωσσων παιδιών. Οι Bankson και Bernthal σχεδίασαν δύο ευρείες κατηγορίες φωνολογικών προσεγγίσεων, την κινητική και την γλωσσολογική προσέγγιση. Και οι δύο αυτές προσεγγίσεις μπορούν να τροποποιηθούν για χρήση σε δίγλωσσα άτομα. Επίσης, και οι δύο προσεγγίσεις θεραπείας ίσως ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, με την γλωσσική κατάσταση του (μονόγλωσσο, μερική γνώση αγγλικής γλώσσας, δίγλωσσο κτλ.), διάρκεια έκθεσης του ατόμου στην Γ1 και Γ2, και τη διάλεκτο. (Perez, 1994, αναφορά στη Yavas & Goldstein, 1998). Η χρήση κινητικής προσέγγισης για δίγλωσσους ομιλητές είναι πιθανή, παρόλο που ενέχει αρκετές δυσκολίες, εκτός και αν ο λογοθεραπευτής είναι ομιλητής της Γ1 του παιδιού. Επίσης, θα πρέπει να γνωρίζει τα γλωσσικά τμήματα στη Γ1 του παιδιού, τα τμήματα του λεξιλογίου του παιδιού, τη σειρά κατάκτησης των ήχων, την ευκολία παραγωγής των ήχων, τη συχνότητα κάθε φωνήματος στη γλώσσα, τη διευκόλυνση των φωνητικών πλαισίων για τους ήχους-στόχους. Μια γλωσσολογική προσέγγιση (Hodson and Paden's 'cycles' approach, 1991) ίσως επίσης υιοθετηθεί στη θεραπεία των φωνολογικών διαταραχών στους

δίγλωσσους ομιλητές. Αυτή η προσέγγιση θα πρέπει να προσαρμοστεί στη συγκεκριμένη γλώσσα και διάλεκτο του παιδιού.

Επιλογή συγκεκριμένων φωνολογικών στόχων

Μετά την επιλογή θεραπευτικής προσέγγισης, ο λογοθεραπευτής θα πρέπει να επιλέξει συγκεκριμένους στόχους για την παρέμβαση και να αποφασίσει ποιες από τις γλώσσες του παιδιού θα θεραπεύσει. Για τις αποφάσεις αυτές θα πρέπει να ακολουθηθούν από το λογοθεραπευτή οι παρακάτω τρεις κατευθυντήριες γραμμές. (Yavas, & Goldstein, 1998, σ.57)

1. Θεραπεία φωνολογικών μοτίβων που εμφανίζονται σε παρόμοια ποσοστά λάθους στην Γ1 και Γ2. Ο λογοθεραπευτής πρέπει, αρχικά, να στοχεύσει σε μοτίβα που χρησιμοποιούνται στην διάγνωση φωνολογικής διαταραχής. Αυτά τα μοτίβα θα πρέπει να είναι αυτά που επηρεάζουν απόλυτα το ένα το άλλο στις δύο γλώσσες και είναι πιθανό να παρουσιάζουν παρόμοια ποσοστά λάθους τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2. Αυτά τα λανθασμένα μοτίβα είναι αυτά που πιθανώς να απαιτούν θεραπεία στις δύο γλώσσες. (Yavas & Goldstein, 1998, σ.58)

Στον καθορισμό συγκεκριμένων μοτίβων καθυστέρησης του στόχου ο λογοθεραπευτής θα πρέπει να σκεφτεί α) το ρόλο της συλλαβικής δομής στη συγκεκριμένη γλώσσα β) τους στόχους που δεν θα θεραπεύσει γ) τη σειρά της παρέμβασης. Οι Mann και Hodson (1994) θεώρησαν ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν η συλλαβική δομή της γλώσσας-στόχου για θεραπεία. Επιπλέον, το ίδιο πρέπει να συμβαίνει και με την πολυπλοκότητα των συλλαβικών ενάρξεων. Είναι σημαντικό ο λογοθεραπευτής να αποφασίσει ποια φωνολογικά μοτίβα να μην χρησιμοποιήσει αρχικά. Οι Hodson και Paden (1991, αναφορά στους Yavas & Goldstein, 1998), υποστηρίζουν την θεραπεία του συλλαβισμού έγκαιρα στην θεραπευτική διαδικασία. Αν το παιδί δεν χρησιμοποιεί δισύλλαβες λέξεις, τότε η αύξηση της παραγωγής πολυσύλλαβων λέξεων στα παιδιά ίσως δικαιολογείται.

2. Θεραπεία φωνολογικών μοτίβων που εμφανίζονται στην Γ1 και στη Γ2 με άνιση συχνότητα. Αφού στοχοποιηθούν τα φωνολογικά μοτίβα που εμφανίζονται με

παρόμοιους κακούς ρυθμούς και στις δύο γλώσσες, ο λογοθεραπευτής θα στοχεύσει μοτίβα που εμφανίζονται και στη Γ1 και στη Γ2 αλλά εμφανίζονται με άνιση συχνότητα. Τέτοια μοτίβα πιθανώς να έχουν ένα δυσανάλογο αποτέλεσμα στη νόηση και των δύο γλωσσών. Για παράδειγμα, η απαλοιφή τελικού συμφώνου, είναι ένα φωνολογικό μοτίβο που εμφανίζεται στα αγγλικά(με μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης) και στα ισπανικά (με χαμηλότερο ποσοστό εμφάνισης). Οι απαλοιφή τελικού συμφώνου θα εμφανιστεί και στις δύο γλώσσες και θα επηρεάσει τη νόηση και στις δύο γλώσσες αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό τα αγγλικά από τα ισπανικά. Δεδομένου ότι αυτά τα είδη μοτίβων επηρεάζουν την παραγωγή και στις δύο γλώσσες, η παρέμβαση θα πρέπει να διεξάγεται και στις δύο γλώσσες.

3. Θεραπεία φωνολογικών μοτίβων που εμφανίζονται σε μία μόνο γλώσσα. Αφού ο λογοθεραπευτής στοχεύσει φωνολογικά μοτίβα που εμφανίζονται με παρόμοιους ρυθμούς και στις δύο γλώσσες και φωνολογικούς στόχους που εμφανίζονται με άνιση συχνότητα στις δύο γλώσσες, θα πρέπει να αποκαταστήσει τα φωνολογικά μοτίβα όπου συμβαίνουν μόνο στη μία γλώσσα. Τα δίγλωσσα άτομα πιθανώς να εμφανίζουν φωνολογικά μοτίβα στη μία γλώσσα αλλά όχι στην άλλη.

Δεδομένου ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές ίσως χρειάζονται παρέμβαση και στις δύο γλώσσες, ο λογοθεραπευτής πρέπει επίσης να αποφασίσει αν κατέχει ο ίδιος καλά τις γλωσσολογικές ικανότητες ώστε να θεραπεύσει φωνολογικές διαταραχές σε δίγλωσσα άτομα. Η Beaumont (1992, αναφορά στους Yavas &Goldstein, 1998) παρατήρησε ότι οι λογοθεραπευτές που δεν ήταν φυσικοί ομιλητές της μητρικής γλώσσας ίσως ήταν ικανοί να παρέχουν υπηρεσίες παρέμβασης αν ήταν «καλοί ομιλητές της γλώσσας και είχαν σχεδόν άπταιστη προφορά. Επίσης υποστήριξε ότι δεν υπήρχε έρευνα για το ελάχιστο επίπεδο ικανότητας που απαιτείται για τα παιδιά στη Γ1, ωστόσο υπέδειξε ότι οι άνθρωποι που τα προσέχουν θα πρέπει να είναι ικανοί να συνομιλούν με τρόπο επίσημο και ανεπίσημο, να συζητούν μη οικεία θέματα και να παρέχουν εξηγήσεις για όλες τις υπηρεσίες που χορηγούνται. Οι λογοθεραπευτές που δεν

μιλούν τη γλώσσα του παιδιού ίσως ακολουθήσουν μία από τις παρακάτω στρατηγικές για την κατάλληλη θεραπεία φωνολογικών διαταραχών σε δίγλωσσα παιδιά: Συνεργασία με δίγλωσσους σύμβουλους ή πλανόδιους δίγλωσσους λογοθεραπευτές, καθιέρωση δικτύων με προγράμματα πανεπιστημίου, δημιουργία και ανάπτυξη διεπιστημονικών ομάδων. Δεν είναι βιώσιμες όλες οι προτάσεις της παραπάνω λίστας, αντιπροσωπεύουν έναν αριθμό πιθανοτήτων που ο θεραπευτής ίσως χρησιμοποιήσει για να παρέχει κατάλληλες υπηρεσίες παρέμβασης σε δίγλωσσα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές.

Το είδος της δίγλωσσης εκπαίδευσης διαφόρων κρατών ή ομοσπονδιακών κρατών διαφέρει αφού οι εκπαιδευτικοί θεσμοί κάθε κοινωνίας προσαρμόζονται με βάση το πολιτικό και οικονομικό σύστημα αλλά και από τις πολιτισμικές και ιστορικές δραστηριότητες και αυτό γιατί οι εκπαιδευτικές προοπτικές της δίγλωσσης εκπαίδευσης επιδιώκουν διάφορους στόχους με βάση τις κοινωνικοπολιτικές επιδιώξεις κάθε τόπου.

Συνοπτικά, οι λογοθεραπευτές πρέπει να ξεκινούν τη διαδικασία παρέμβασης με κατάλληλη αξιολόγηση. Μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης ο κλινικός πρέπει να διαλέξει την προσέγγιση θεραπείας , να επιλέξει συγκεκριμένους στόχους θεραπείας και μετά να καθορίσει αν κατέχει τις γλωσσολογικές ικανότητες ώστε να παρέχει την παρέμβαση στη μία ή δύο από τις γλώσσες του παιδιού. (Yavas&Goldstein, 1998, σ.57)

3.5 Συνεργασία με μεταφραστές

Η προσέγγιση από τον ειδικό των ανθρώπων που προέρχονται από άλλες χώρες είναι πλέον ένα καθημερινό φαινόμενο. Η συνάντηση αυτή καθίσταται επωφελής, εφόσον τηρηθούν κάποιοι κανόνες εκ μέρους του λογοθεραπευτή. Επομένως, η επαφή με άτομα που προέρχονται από άλλους λαούς είναι αποτελεσματική, όταν: σεβόμαστε τα άτομα απ' άλλους πολιτισμούς, καταβάλουμε προσπάθεια να κατανοήσουμε την κατάσταση από τη σκοπιά του άλλου, είμαστε ανοικτοί στη μάθηση, είμαστε

ευέλικτοι, έχουμε χιούμορ, επιδεικνύουμε ανοχή στην ασάφεια και προσεγγίζουμε τους άλλους με σκοπό να μάθουμε.

Πολλές φορές ο λογοθεραπευτής δε γνωρίζει τη γλώσσα και απαιτείται η συνδρομή του μεταφραστή ή του διερμηνέα. Η συμβολή του είναι σημαντική, εφόσον είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος, διαφορετικά εμποδίζεται η επικοινωνία με την οικογένεια.

Ο διερμηνέας θα πρέπει να:

1. είναι επαρκής στη γλώσσα της οικογένειας,
2. να έχει εμπειρία στη διαπολιτισμική επικοινωνία,
3. να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος με τις οικογένειες που αντιμετωπίζει,
4. να κατανοεί την κουλτούρα της οικογένειας, διότι δεν είναι μόνο ο μεταφραστής, αλλά αποτελεί μία γέφυρα ανάμεσα σε δύο κουλτούρες,
5. η μετάφρασή του πρέπει να αποδίδει το ακριβές νόημα. (Lynch & Hanson, 2011 σ. 140)

3.6 Δίγλωσση εκπαίδευση

Σύμφωνα με παλαιότερες μελέτες υπάρχουν δύο βασικές κατηγορίες δίγλωσσης εκπαίδευσης. Η μία αναφέρεται στην εκπαίδευση αλλόφωνων μαθητών σε μια χώρα για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα μέσω της πρώτης γλώσσας τους. Η δεύτερη είναι πιο συχνή περίπτωση δίγλωσσης εκπαίδευσης σε σχέση με την πρώτη και έχει σχέση με την ενισχυτική γλωσσική εκπαίδευση των μαθητών οι οποίοι δεν είναι μονόγλωσσοι. Δηλαδή πρόκειται για την διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας του κάθε τόπου ως δεύτερη γλώσσα σε μαθητές των οποίων η πρώτη γλώσσα είναι διαφορετική από την επίσημη του κράτους. (Αραποπούλου et al., 2001, σ.91)

Ορισμένοι οργανισμοί αναφέρουν την ισοτιμία μεταξύ των ευρέως και των ολίγων ομιλούμενων και διδασκόμενων γλωσσών. Η διάδοση και η διάσωση των ολιγότερων ομιλούμενων γλωσσών οφείλεται στην φροντίδα των κρατών που τις μιλούν.

Με απόφαση του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου προωθήθηκε η εκμάθηση δύο τουλάχιστον ξένων γλωσσών στην εκπαίδευση και τα κράτη μέλη – ανάμεσα τους και η Ελλάδα- επέλεξαν αυτές τις διαδεδομένες γλώσσες. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες παρόλο που την τελευταία τριακονταετία διερευνήθηκε και ο αριθμός των διδασκόμενων γλωσσών και των ετών γλωσσικής εκπαίδευσης οι ολίγον ομιλούμενες

γλώσσες δεν ευνοήθηκαν επειδή οι ευρέως διαδεδομένες γλώσσες επιβάλλονται από τους γονείς αλλά και επειδή όταν ακόμα προφέρονται λείπουν οι δάσκαλοι που θα τις διδάξουν. Ακόμη το πρόγραμμα LINGUA το οποίο ενθαρρύνει την κινητικότητα βοηθών δασκάλων από χώρες ολίγον ομιλουμένων γλωσσών σε σχολεία με ισχυρές γλώσσες με σκοπό να διδάσκουν την γλώσσα και τον πολιτισμό τους δεν αποτελεί λύση διότι αυτοί οι δάσκαλοι είναι ελάχιστοι και επειδή το πρόγραμμα LINGUA έχει ορισμένη διάρκεια. (Τοκατλίδου, 2002, σ. 121-124).

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τον Mackey (1978, αναφορά στον Bloome, 1985) «η εκπαίδευση δίγλωσσων ομιλητών υφίσταται με διάφορες μορφές για περισσότερα από 5.000 χρόνια». Ωστόσο μόνο τα τελευταία χρόνια αποτελεί αντικείμενο έρευνας. Η θεώρηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης ως ενός σύγχρονου φαινομένου αποκόπτεται από την εκπαίδευση μεταναστών, την διεκδίκηση πολιτικών δικαιωμάτων από τις μειονότητες ή η εθνική αφύπνιση μικρών εθνικών ομάδων στα πλαίσια ενός πολυεθνικού κράτους. Η δίγλωσση εκπαίδευση μπορεί να αναφέρεται και να περιλαμβάνει σχολεία όπου φοιτούν δίγλωσσα παιδιά, ομιλητές οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στο σχολικό περιβάλλον και στα σχολεία στα οποία η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται σε διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες. Η γλωσσική εξέλιξη είναι κυρίως μια κοινωνική και πολιτιστική διαδικασία, η οποία κάνει απαραίτητες τις «ορθές» κοινωνικές σχέσεις» μεταξύ δασκάλων και μαθητών/μαθητριών, μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών/ μαθητριών, γονέων και μαθητών/ μαθητριών (Bloome, 1985, σ.134)

3.6.1 Τυπολογία δίγλωσσης εκπαίδευσης

Ο Mackey (1970, αναφορά στον Γαλαντόμος, Ι. 2012) αναγνώρισε 90 διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων δίγλωσση εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη τις γλώσσες στο οικογενειακό περιβάλλον, τις γλώσσες του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, τις γλώσσες της κοινότητας στην οποία τοποθετείται γεωγραφικά το κάθε σχολείο αλλά και το περιφερειακό κύρος των υπό εξέταση γλωσσών.

Ο Baker(2006,αναφοράστον Γαλαντόμος,Ι.2012) αναφέρει μια διαφορετική ταξινόμηση βασισμένη στους στόχους που επιδιώκει να εξυπηρετήσει το εκάστοτε πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης. Διακρίνει ανάμεσα στη μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση και στη δίγλωσση εκπαίδευση διαφύλαξης/ συντήρησης. Στη μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση επιδιώκεται η μετακίνηση του δίγλωσσου παιδιού προς την κυρίαρχη γλώσσα με ταυτόχρονη εγκατάλειψη της πρώτης γλώσσας. Στην δίγλωσση εκπαίδευση διαφύλαξης/ συντήρησης επιδιώκεται η ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας του δίγλωσσου παιδιού μέσω της ανάπτυξης της γλωσσικής επάρκειας στην πρώτη γλώσσα. (Γαλαντόμος, 2012, σ. 200)

Οι Ferguson et al.(1977, αναφορά στον Γαλαντόμος, 2012) κατηγοριοποίησαν τους στόχους που θέτει το εκάστοτε πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα:

- Αφομοίωση δίγλωσσων ατόμων και ομάδων
- Ενοποίηση μιας πολυεθνικής κοινότητας
- Δυνατότητα διεθνούς επικοινωνίας
- Παροχή γλωσσικών ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την αγορά εργασίας
- Διατήρηση εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας
- Συμφιλίωση διαφορετικών γλωσσικών και πολιτικών ομάδων
- Ενδυνάμωση της θέσης των πιο προνομιούχων ομάδων μιας κοινότητας και διατήρηση των κεκτημένων της
- Κατανόηση διαφορετικών πολιτισμών και γλωσσών (Γαλαντόμος, 2012 , σ.201)

Οι Otheguy & Otto (1980, αναφορά στον Γαλαντόμος, 2012) διακρίνουν την δίγλωσση εκπαίδευση σε προγράμματα στατικής διατήρησης και σε προγράμματα αναπτυξιακής διατήρησης. Στόχος των προγραμμάτων στατικής διατήρησης είναι να διατηρηθούν οι γλωσσικές ικανότητες του δίγλωσσου παιδιού στο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας που έχει στην μητρική του γλώσσα όταν εισέρχεται στο σχολικό σύστημα. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα στατικής διατήρησης δεν έχουν στόχο την απώλεια της μητρικής γλώσσας του δίγλωσσου παιδιού αλλά όμως δεν θα δημιουργήσουν τις συνθήκες οι οποίες είναι απαραίτητες για την ενίσχυση και την βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων. Στα προγράμματα αναπτυξιακής διατήρησης επιδιώκεται η πλήρης ανάπτυξη των

γλωσσικών ικανοτήτων του δίγλωσσου παιδιού στη μητρική του γλώσσα με στόχο τον πλήρη δυγγραμματισμό δηλαδή την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού δε δύο γλώσσες.

Συνέπειες αυτών των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι ο πολιτισμικός πλουραλισμός και η ενίσχυση και προώθηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας μια κοινότητας. (Γαλαντόμος, 2012 ,σ.202).

Ο Baker (2006, αναφορά στον Γαλαντόμος, 2012) καταθέτει τρεις βασικούς τύπους εκπαίδευσης:

- 1) Μηδενική μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της οποίας επιδιώκεται η γλωσσική αφομοίωση των δίγλωσσων παιδιών στην κυρίαρχη γλώσσα της πλειοψηφούσας κοινότητας.
- 2) Αδύναμη μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης όπου παρέχεται η δυνατότητα στα δίγλωσσα παιδιά για πρόσχαρη χρήση της μητρικής τους γλώσσας μέχρι να εγκαταλειφτεί προς όφελος της πλειονοτικής γλώσσας.
- 3) Ισχυρή μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης όπου επιδιώκεται η ανάπτυξη δίγλωσσης επάρκειας, δυγγραμματισμού και πολιτισμικού πλουραλισμού από το δίγλωσσο παιδί. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται τα Αμερικάνικα αμφίδρομα σχολεία όπου η δίγλωσση διδασκαλία γίνεται μόνο όταν στην τάξη έχει επιτευχθεί μια ισορροπία στον αριθμό των μαθητών που προέρχονται από την πλειονοτική κοινότητα, τα προγράμματα Γλωσσών Κληρονομιάς όπου τα παιδιά που προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες έχουν την δυνατότητα να χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα στο σχολικό περιβάλλον ως μέσο διδασκαλίας, τα καναδικά προγράμματα εμβάπτισης όπου οι μαθητές που μιλούν την κυρίαρχη γλώσσα διδάσκονται τα σχολικά μαθήματα μέσω μιας διαφορετικής γλώσσας, και τα Ευρωπαϊκά Σχολεία. (Γαλαντόμος, Ι. 2012 ,σ.206)

3.7 Διδακτικές προσεγγίσεις

Κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα οι θεωρητικές προσεγγίσεις άλλαξαν τοπίο της διδακτικής και έστρεψαν τους διδάσκοντες στη χρήση άλλων τύπου προσεγγίσεων και διδακτικών τεχνικών. Συγκεκριμένα:

1. Ακουστική μέθοδος

Στα πλαίσια της πρώτης προσέγγισης η πιο χαρακτηριστική και η πιο διαδεδομένη ήταν η ακουστική μέθοδος (audiolingual method) η οποία στηρίζεται στις βασικές αρχές του δομισμού και του συμπεριφορισμού και συνοψίζονται από τον Rivers (1964, αναφορά στη Μπέλλα, 2007) σε τέσσερις βασικές υποθέσεις.

- Η εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελεί μηχανική διεργασία διαμόρφωσης συνηθειών.
- Οι γλωσσικές δεξιότητες κατακτώνται αν τα στοιχεία της δεύτερης γλώσσας παρουσιάζονται αρχικά σε προφορική και ύστερα σε γραπτή μορφή.
- Η αναλογία, με την έννοια των επαγωγικών γενικεύσεων που προκύπτουν από διαρκή εξάσκηση γλωσσικών δομών, παρέχει καλύτερη βάση γλωσσικής εκμάθησης από ότι η ανάλυση με την έννοια των γραμματικών εξηγήσεων.
- Οι σημασίες των λέξεων μιας γλώσσας μπορούν να κατακτηθούν μόνο με την αναφορά στον πολιτισμό του λαού που χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως μητρική.

Η ακουστική μέθοδος αντιμετωπίζει τη γλωσσική εκμάθηση ως διεργασία διαμόρφωσης συνηθειών μέσα από σχέσεις ερεθισμάτων, ανταποκρίσεων και ενίσχυσης. Βασικές μαθησιακές τεχνικές αποτελούν η μίμηση και η αποστήθιση.

2) Επικοινωνιακή προσέγγιση

Η επικοινωνιακή προσέγγιση αποτελεί την πλέον διαδεδομένη προσέγγιση σήμερα στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα με τον Lightbown & Spada (1999, αναφορά στη Μπέλλα, 2007)) αυτή η προσέγγιση βασίζεται σε θεωρίες γλωσσικής εκμάθησης οι οποίες δίνουν έμφαση στον εγγενή χαρακτήρα της γλώσσας και στο ρόλο της διεπίδρασης. Σχετικά με την προσοχή, αυτή εστιάζεται στις γραμματικές δομές μόνο όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο για την διευκρίνιση της σημασίας. Κύριος

στόχος είναι η ικανότητα για προσαρμογή του λόγου στο περιβάλλον και η αξιοποίηση της γραμματικής για την επίτευξη του μέγιστου δυνατού επικοινωνιακού αποτελέσματος. Οι βασικές αρχές της επικοινωνιακής μεθοδολογίας συνοψίζονται από τους Richards&Rodgers(2001, αναφορά στη Μπέλλα, 2007) ως εξής:

- Οι μαθητές μαθαίνουν μια γλώσσα χρησιμοποιώντας την με σκοπό να επικοινωνούν.
- Η αυθεντική και πλήρης σημασίας επικοινωνία θα πρέπει να αποτελεί το στόχο των δραστηριοτήτων της γλωσσικής τάξης.
- Η γλωσσική ευχέρεια αποτελεί βασική διάσπαση της επικοινωνίας.
- Η επικοινωνία προϋποθέτει ένωση διαφορετικών γλωσσικών δεξιοτήτων.
- Η μάθηση αποτελεί διεργασία δημιουργικής κατασκευής και περιλαμβάνει δοκιμές και λάθη.

3)Φυσική προσέγγιση

Η πιο χαρακτηριστική είναι η διδακτική πρόταση που προέκυψε απευθείας από τις θεωρητικές του θέσεις του Krashen και είναι γνωστή και ως «φυσική προσέγγιση». Οι βασικές αρχές της σύμφωνα με τους Richards & Rodgers (2001, αναφορά στη Μπέλλα, 2007) είναι ως εξής:

- Οι μαθητές εκτίθενται σε όσο το δυνατόν περισσότερο κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο
- Ότι βοηθάει την κατανόηση είναι σημαντικό. Τα οπτικά μαθήματα είναι χρήσιμα ώστε να εκτεθούν οι μαθητές σε ένα ευρύ φάσμα λεξιλογίου και όχι για την μελέτη γραμματικοσυντακτικής δομής της γλώσσας- στόχου.
- Η έμφαση της διδασκαλίας θα πρέπει να δίνεται στην κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου. Η παραγωγή θα πρέπει να προκύπτει από τις δραστηριότητες.
- Το έργο των μαθητών θα πρέπει να εστιάζεται στην επικοινωνία και όχι στο γλωσσικό τύπο.

Επιπλέον δίνεται προτεραιότητα στην κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου και θεωρείται ότι τα προφορικά και γραπτά κείμενα που χρησιμοποιούν στην διδασκαλία

μπορούν να έχουν τον ρόλο του απαραίτητου για την διαδικασία κατάκτησης κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου. .(Μπέλλα, 2007, σ. 219 -231)

3.7.1 Η παιδαγωγική της διγλωσσίας μέσω του παιχνιδιού : ο ρόλος του σώματος και της κοινωνικής ομάδας

Το πρώτο πράγμα που ανακαλύπτει το παιδί μετά την γέννηση του είναι το σώμα του καθώς μέσω αυτού δημιουργεί σχέσεις με ανθρώπους του περιβάλλοντος του. Κατά την διάρκεια εκμάθησης της μητρικής του γλώσσας το παιδί μαθαίνει καθετί σε σχέση με το οποίο τοποθετείται το σώμα του όπως τους όρους που δηλώνουν συγκεκριμένα πράγματα, δραστηριότητες. Τα είδη αυτών λέξεων είναι τα ονόματα, τα ρήματα που δηλώνουν ενέργεια, οι προθέσεις και τα επιρρήματα.

Το παιδί περίπου στην ηλικία των τριών ετών μαθαίνει πως λέγονται τα μέρη του σώματος και ύστερα μαθαίνει τις προθέσεις και τα επιρρήματα που δηλώνουν διαφορετικές θέσεις μέσα στο χώρο. Ωστόσο, ότι ισχύει για το μητρικό ιδίωμα, ισχύει και για την δεύτερη γλώσσα. Το παιδί μαθαίνει εύκολα τις λέξεις που χρησιμοποιεί αυτή η γλώσσα ώστε να δηλώσει τα μέρη του σώματος και τις έννοιες που σχετίζονται με αυτά. Αυτό θα μπορέσει να πραγματοποιηθεί μόνο εάν αποδώσουμε στα παιχνίδια που απαιτούν την συμμετοχή του σώματος τη θέση που τους αξίζει λόγω της προσφοράς τους στην παιδαγωγική διαδικασία.

Εκτός από το σώμα, καθοριστικό στοιχείο είναι και η κοινωνική ομάδα. Σχετικά με την διγλωσση αγωγή που χρησιμοποιείται ως μέσο το παιχνίδι πρέπει να αντλήσουμε ιδέες παρατηρώντας τον τρόπο με τον οποίο το παιδί μαθαίνει τις λέξεις που αντανακλούν τη σχέση με την ομάδα στην μητρική του γλώσσα.

Παρατηρείται ότι τα παιδιά στην ηλικία των τεσσάρων ετών περίπου χρησιμοποιούν προσωπικές αντωνυμίες. Με τον ίδιο τρόπο τα παιδιά που πηγαίνουν νηπιαγωγείο μαθαίνουν γρήγορα τις ονομασίες πολλών αντικειμένων της καθημερινότητας τους τα οποία διαχειρίζονται από κοινού. Δεν είναι δυνατόν να υπάρξει επικοινωνία σε μια καινούργια γλώσσα χωρίς την συμμετοχή στη χρήση αντικειμένων και εννοιών δηλ. χωρίς να ενταχθεί σε μια κοινωνική ομάδα. Και το παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο αφού είναι μοχλός ένταξης στην ομάδα. Συμπεραίνοντας, η αντίληψη της

διδασκόμενης ξένης γλώσσας είναι αλληλένδετη με την παιδαγωγική αξιοποίηση του παιχνιδιού. (Κλώντ, 1999, σ.99 - 101).

3.8 Στρατηγικές διδασκαλίας της ξένης γλώσσας

- 1) Παροχή ευκαιριών για ενεργό ρόλο των μαθητών στη μαθησιακή διδασκαλία

Τα μικρά παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την δράση και προτιμούν ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον γεμάτο με προκλήσεις. Για να δημιουργηθεί αυτό το κλίμα, χρειάζεται η παροχή πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος, κατανόηση γλωσσικού εισαγόμενου και υιοθέτηση μοντελοποίησης στην τάξη της ξένης γλώσσας. Σπουδαίο ρόλο κατέχει ο εκπαιδευτικός ο οποίος αποτελεί την άμεση και ουσιαστική πηγή της γλώσσας- στόχου.

Σε αυτό το μαθησιακό περιβάλλον τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να κατασκευάσουν υλικό και να οργανώσουν παιχνίδια αφού δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στα μαθήματα στα οποία συμμετέχουν ενεργά κατασκευάζοντας αντικείμενα, υλικά , πάζλ. (Moon, 2000, αναφορά στη Γρίβα & Σέμογλου, 2013)

- 2) Σύνδεση της γλώσσας με το περιεχόμενο μέσα από πολυθεματικές δραστηριότητες.

Με την χρήση πολυθεματικών δραστηριοτήτων δίνεται η δυνατότητα ενσωμάτωσης πολλών διαστάσεων της μάθησης και προσαρμογής της ξένης γλώσσας στις ανάγκες του παιδιού. (Enright & McCloskey, 1988, αναφορά στην Γρίβα.& Σέμογλου, 2013)Στα πρώτα στάδια εκμάθησης μια ξένης γλώσσας κρίνεται αναγκαία:

- Η επιλογή λεξιλογίου το οποίο έχει σχέση με την καθημερινότητα του παιδιού όπως ζώα, σχολείο, φίλοι, οικογένεια, περιβάλλον, φαγητά καθώς αυτή η θεματολογία είναι οικεία στα παιδιά και αναφέρεται σε έννοιες τις οποίες γνωρίζουν ήδη στην μητρική τους γλώσσα. (Haas, 2000)
- Η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών για να δομήσουν την νέα γνώση και τις δεξιότητες στη γλώσσα- στόχο.

- Η υιοθέτηση διαθεματικής προσέγγισης, αφού είναι ένας τρόπος παροχής μαθησιακών εμπειριών σχετικών με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

3) Δημιουργία πολυαισθητηριακού μαθησιακού πλαισίου.

Σύμφωνα με τους Scott και Ytreberg (1990, αναφορά Γρίβα & Σέμογλου, 2013) τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο μέσα από τα χέρια τους, τα μάτια τους και τα αυτιά τους. Επίσης η Phillips (1993) αναφέρει ότι τα παιδιά πρέπει να κινούνται για να αναπτύξουν ισορροπία, χωρική επίγνωση και συντονισμό μυών. Για αυτό το λόγο πρέπει να χρησιμοποιούνται πολλές δραστηριότητες βραχείας διάρκειας οι οποίες μπορούν να γίνουν είτε σε ατομικό επίπεδο, είτε σε ομαδικό, είτε σε μικρές ομάδες, είτε με όλη την τάξη. Επίσης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη βασικές αρχές που υπογραμμίζουν την πρώιμη εκμάθηση των γλωσσών. Θα πρέπει να χορηγείται οπτικοακουστικό υλικό, παιχνίδια, αντικείμενα με σκοπό να διεγείρουν το ενδιαφέρον του παιδιού.

4) Ενίσχυση της λεκτικής και εξωλεκτικής επικοινωνίας μέσα από αυθεντικές δραστηριότητες.

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν ευκαιρίες στου μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες στον προφορικό λόγο μέσα σε ένα φυσικό πλαίσιο μέσω της καθοδήγησης και της ανατροφοδότησης. Σύμφωνα με τον Willis (1981) «η παροχή γλώσσας που χρησιμοποιείται μέσα στην τάξη, όταν δίνονται οδηγίες και κατευθυντήριες γραμμές, προσομοιάζει με αυτήν της καθημερινότητας».

Το ίδιο σημαντική είναι η ενίσχυση της λεκτικής επικοινωνίας εξωλεκτικά και παραγλωσσικά με την χρήση αντικειμένων και εικόνων δείχνοντας, αγγίζοντας, με την αλλαγή της χροιάς και της έντασης της φωνής. Τα παιδιά μαθαίνουν να είναι ικανά να κατανοήσουν και να επικοινωνήσουν το μήνυμα με πολλούς τρόπους. Σε αυτό το γλωσσικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να:

- Παρέχει γλωσσικό υλικό και να δημιουργεί αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας.
- Δημιουργεί φιλικό περιβάλλον όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά.

- Εξακριβώνει πως κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να αλληλεπιδρά στην τάξη.
- Παρέχει σε κάθε μαθητή ανατροφοδότηση για την πρόοδο του.

Οι μαθητές θα πρέπει να :

- Συμμετέχουν ενεργά και συνεργάζονται μεταξύ τους
- Εκφράζονται δημιουργικά λεκτικά και εξωλεκτικά
- Ρισκάρουν κάνοντας λάθη στη γλώσσα
- Χρησιμοποιούν στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης και επικοινωνίας

5) Ενίσχυση της δημιουργικότητας των μικρών παιδιών

Τα μικρά παιδιά έχουν τα δικά τους χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα ώστε να μάθουν μια ξένη γλώσσα. Μπορούν μέσα από την συμμετοχή τους σε ένα παιχνίδι να κατανοήσουν και να παράγουν γλώσσα αυθόρμητα και δημιουργικά.

Η δημιουργικότητα εκφράζεται με συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία, εφευρετικότητα και αυθεντικότητα. Κάποιοι ερευνητές αναφέρονται στην εκφραστική δημιουργικότητα δηλ. αυτή που έχει σχέση με τις εικαστικές και γλωσσικές εκφραστικές μορφές, ενώ άλλοι αναφέρονται στην λειτουργική δημιουργικότητα που σχετίζεται με την ικανότητα των ατόμων να επιλύσουν διάφορα προβλήματα. Επιπλέον κάποιο προσπάθησαν να κατανοήσουν τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την δημιουργική απόδοση των μαθητών. Η δημιουργικότητα έχει συσχετιστεί με τον δείκτη νοημοσύνης, τα εσωτερικά κίνητρα, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τη δεκτικότητα για την εμπειρία.

Μέσα από ένα πολυτροπικό πλαίσιο, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να διερευνήσουν, να πειραματιστούν, να ανακαλύψουν και να εκφραστούν δημιουργικά. Τα παιδιά ζωγραφίζουν, παίζουν, χορεύουν και εκφράζονται αυθόρμητα με πολλούς τρόπους. Το παιχνίδι είναι σημαντικό στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας επειδή εμπλέκει μια σειρά από γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τον (Cook, 2000 αναφορά Γρίβα & Σέμογλου, 2013) το γλωσσικό παιχνίδι μπορεί να υιοθετηθεί σε κάθε επίπεδο

γλωσσομάθειας ενώ ο (Halliwell 1992, αναφορά Γρίβα & Σέμογλου, 2013) αναφέρει ότι τα μικρά παιδιά στηρίζονται στην δημιουργική χρήση των πηγών που διαθέτουν για να αντιληφθούν και να παράγουν μηνύματα. Πολλοί ερευνητές προτείνουν το παιχνίδι ρόλων, παντομίμα, ρίμες ως μορφές παιχνιδιού που παρέχουν τη δυνατότητα στα παιδιά να δημιουργήσουν την φαντασία τους. (Γρίβα & Σέμογλου, 2013, σελ.92 - 97).

3.8.1 Πως μπορούμε να κάνουμε ευκολότερη την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας

Η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας χαρακτηρίζεται από μια ή περισσότερες φάσεις σιωπηρών περιόδων όπου προφέρονται λίγες παραγωγές παρόλη την προφανή ανάπτυξη της κατανόησης. Οι μέθοδοι διδασκαλίας τάξεων που αναγκάζουν τους μαθητές να μιλούν κατά την διάρκεια των σιωπηρών αυτών περιόδων δεν είναι τόσο καλές. Σύμφωνα με την Newmark (1966, αναφορά στο Harley, 2008) « αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εξαναγκάζει τον ομιλητή να γυρίζει ξανά στους κανόνες της πρώτης γλώσσας και για αυτό οι σιωπηρές περίοδοι θα πρέπει να γίνονται σεβαστές. Η κεντρική ιδέα της Krashen είναι να η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας να μοιάζει με αυτή της πρώτης. Η μέθοδος της εμβάπτισης η οποία περιλαμβάνει πλήρη έκθεση στη δεύτερη γλώσσα αντιπροσωπεύει αυτές τις απόψεις.

Ο Sharpe (1992, αναφορά στο Harley, 2008) προσδιόρισε αυτό που ονόμασα «τέσσερα C» (four Cs) της σύγχρονης διδασκαλίας της γλώσσας όπως είναι : η επικοινωνία ο στόχος της εκμάθησης μιας γλώσσας είναι η ακουστική επικοινωνία, ο πολιτισμός ο οποίος έχει σχέση με τον πολιτισμό της γλώσσας του ομιλητή, το πλαίσιο το οποίο είναι παρόμοιο με την εξασφάλιση κατανοητού εισιόντος και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης αυτών που μαθαίνουν την γλώσσα. Συνήθως αυτά τα τέσσερα σημεία δεν εφαρμόζονται στις μεθόδους διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Επιπλέον, κάποιες ειδικές μέθοδοι διδασκαλίας δεύτερων γλωσσών αποδεικνύονται καλύτερες από άλλες. Οι Ellis και Beaton (1993, αναφορά στο Harley, 2008) έκαναν μια ανασκόπηση και κατέληξαν στον συμπέρασμα ότι η μηχανική αποστήθιση είναι καλή για να μάθει κάποιος να παράγει καινούργιες λέξεις αλλά το να χρησιμοποιεί λέξεις-κλειδιά είναι καλύτερο για την κατανόηση. (Harley, 2008 σ.177-178)

Στην ψυχολinguιστική ασχολείται με την μελέτη της διγλωσσίας και την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Αυτό συμβαίνει γιατί πρώτον, ο τρόπος με τον οποίο τα διγλωσσα άτομα αναπαριστούν και επεξεργάζονται δύο γλώσσες αποτελεί ζήτημα μεγάλου ενδιαφέροντος για τους ψυχολinguιστές. Δεύτερον, είναι σημαντικό να μπορούμε να διδάσκουμε μια δεύτερη γλώσσα με αποτελεσματικό τρόπο. Τρίτον, παρέχει ένα επιπλέον εργαλείο για την διερεύνηση της γλώσσας και της σκέψης. (Harley, 2008, σ.177 -178)

Υλικό και μέθοδος: Πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονική αναζήτηση στην ηλεκτρονική βάση δεδομένων:Heal-link κατά την χρονική περίοδο από 15/6/2016 έως 25/7/2016, με λέξεις κλειδιά: bilingualism,bilingual education, speech language disorders.

3.9 Σχετικά άρθρα/ έρευνες για την διγλωσσία

Σύμφωνα με την έρευνα του Cromdal (1999), μελετήθηκαν 38 διγλωσσα παιδιά δημοτικού σχολείου που είχαν ως κυρίαρχη την αγγλική γλώσσα τα οποία όμως κατείχαν και καλή γνώση της σουηδικής. Αυτά τα παιδιά συγκρίθηκαν με 16 μονόγλωσσα παιδιά που μιλούσαν μόνο αγγλικά, η ηλικία των παιδιών ήταν 6-7.Για σύγκριση χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά δοκιμασιών αξιολόγησης μεταγλωσσικής ικανότητας που περιελάμβαναν τα) ασκήσεις αντικατάστασης, β)δοκιμασίες αναγνώρισης λανθασμένων γραμματικών προτάσεων γ) αυτοδιόρθωσης μη σωστών γραμματικών προτάσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε υπεροχή των διγλωσσων παιδιών στις δοκιμασίες αναγνώρισης και αυτοδιόρθωσης μη σωστών γραμματικών προτάσεων, τόσο στα αγγλικά όσο και στα Σουηδικά. Επιπλέον, καταγράφηκε μεγαλύτερη συντακτική επίγνωση από την πλευρά των διγλωσσων μαθητών, αλλά και στην ανάπτυξη της γλωσσικής ανάλυσης.(Cromdal, 1999)

Οι Kerry Danahy Ebert et al (2014), μελέτησαν τα αποτελέσματα 3 διαφορετικών θεραπευτικών προγραμμάτων σε 59 διγλωσσα παιδιά Ισπανικής-Αγγλικής γλώσσας (ηλικίας 5.6 -11.2 ετών) με πρώιμη ή ειδική γλωσσική διαταραχή. Επιπλέον, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ γλωσσών και αντίληψης σε διγλωσσους με πρώιμη γλωσσική διαταραχή. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε 3 ομάδες και έλαβαν

θεραπεία μη γλωσσολογικής γνωστικής επεξεργασίας, αγγλική, δίγλωσση (ισπανικά-αγγλικά), ή αναβαλλόμενη. Πριν και μετά τη θεραπεία διεξήχθησαν θεραπευτικές αξιολογήσεις για τον υπολογισμό των αλλαγών σε μη γλωσσολογικές γνωστικές επεξεργασίες, στις αγγλικές και στις ισπανικές δεξιότητες καθώς και στην αλλαγή μεταξύ των θεραπευτικών ομάδων και των τομέων ικανοτήτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όλες οι θεραπευτικές ομάδες παρουσίασαν βελτίωση σε πολλαπλές μετρήσεις αποτελεσμάτων. Λιγότερο σημαντικές αλλαγές παρατηρήθηκαν στα ισπανικά συγκριτικά με τα αγγλικά. Οι συγκρίσεις ανάμεσα στις ομάδες έδειξαν ότι οι ομάδες ενεργής θεραπείας, γενικά, είχαν υψηλότερες επιδόσεις από την ομάδα αναβαλλόμενης θεραπείας. (Danahy, et al .2013)

Οι Maria Adelaida Restrepo et al (2015), μελέτησαν την αποτελεσματικότητα της ισπανο -αγγλικής παρέμβασης λεξιλογίου, έναντι της μόνο- αγγλικής παρέμβασης σε δίγλωσσους μαθητές με γλωσσική διαταραχή, συγκριτικά με ομάδες παρέμβασης μαθηματικών και τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών χωρίς παρέμβαση. Επιπλέον, εξετάστηκε και αν η γλώσσα των οδηγιών επηρέασε τα αγγλικά, τα ισπανικά και την αντιληπτική λεξιλογική διαφοροποίηση. Στην έρευνα συμμετείχαν 54 δίγλωσσοι μαθητές προσχολικής ηλικίας (μέσης ηλικίας 54.50 μηνών) τυπικής ανάπτυξης και 202 (μέσης ηλικίας 53.35 μηνών) με γλωσσική διαταραχή σε 1 από τις 4 συνθήκες: δίγλωσσο λεξιλόγιο, μόνο αγγλικό λεξιλόγιο, δίγλωσσο μαθηματικά ή μόνο αγγλικά μαθηματικά. Η παρέμβαση αποτελούνταν από 12 ομάδες διαλογικών αναγνώσεων και οδηγιών λεξιλογίου 45 λέξεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η παρέμβαση του δίγλωσσου λεξιλογίου διευκόλυνε αντιληπτικά και εκφραστικά τα ισπανικά, καθώς και τη βελτίωση του αντιληπτικού λεξιλογίου στους δίγλωσσους μαθητές με γλωσσική διαταραχή συγκριτικά με την μόνο-αγγλική παρέμβαση λεξιλογίου, τη μαθηματική παρέμβαση και την ομάδα χωρίς παρέμβαση. Η δίγλωσση παρέμβαση αποδείχθηκε να βελτιώνει την ανάπτυξη του λεξιλογίου τόσο στη μητρική όσο και στη δεύτερη γλώσσα, ενώ η μόνο- αγγλική παρέμβαση βελτιώνει μόνο τα αγγλικά. Η χρήση των επαναλαμβανόμενων διαλογικών αναγνώσεων και οι οδηγίες λεξιλογίου διευκολύνουν στην απόκτηση λεξιλογίου. (Restrepo, et al .2013)

Οι ερευνητές Lucía I. Méndez et al (2013) εξέτασαν το ρόλο της γλώσσας του λεξιλογίου των οδηγίων-εκφωνήσεων, προωθώντας το αγγλικό λεξιλόγιο σε δίγλωσσους Λατίνους μαθητές προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, σύγκριναν την αποτελεσματικότητα παράδοσης λεξιλογίου χρησιμοποιώντας την αγγλική γλώσσα ως γλώσσα λεξιλογίου των οδηγίων (Πολιτισμική αγγλική ανταπόκριση-1^η ομάδα) και χρησιμοποιώντας δίγλωσσο τύπο που συνδύαζε ισπανικά και αγγλικά (Πολιτισμική και γλωσσολογική ανταπόκριση-2^η ομάδα). Στην έρευνα συμμετείχαν 42 δίγλωσσοι μαθητές μέσης ηλικίας 51. 8 μηνών, με πρώτη γλώσσα τα ισπανικά και δεύτερη τα αγγλικά, εκ των οποίων 22 ανατέθηκαν τυχαία στην 1^η ομάδα και 20 στη 2^η ομάδα. Η παρέμβαση διήρκεσε 5 εβδομάδες με συχνότητα 3 φορές την εβδομάδα, όπου 30 αγγλικές λέξεις παρουσιάζονταν σε μικρές ομάδες κοινών αναγνώσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά που λάμβαναν οδηγίες με συνδυασμό ισπανικής-αγγλικής γλώσσας είχαν σημαντικά υψηλότερο σκορ (από αυτά που λάμβαναν τις οδηγίες μόνο στα αγγλικά) σε ισπανικές-αγγλικές αξιολογήσεις οδηγίων και στην αξιολόγηση ισπανικού λεξιλογίου στην επανεξέταση. Επιπλέον, τα αποτελέσματα παρέχουν επιπρόσθετα στοιχεία από τα οφέλη της στρατηγικής συνδυασμού της πρώτης και δεύτερης γλώσσας για την προώθηση ισπανικού και αγγλικού λεξιλογίου στην ανάπτυξη αυτού του πληθυσμού. (Méndez, et al.2013)

Οι Rachel Reetzke et al (2013), μελέτησαν σε 54 παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος από την Κίνα, τη συσχέτιση της δίγλωσσης ενασχόλησης με την δομική και πραγματολογική ανάπτυξη της γλώσσας. Οι γονείς των παιδιών αυτών κλήθηκαν να συμπληρώσουν α) ένα ερωτηματολόγιο για να αξιολογήσουν την ικανότητα πραγματολογίας και δόμησης της γλώσσας των παιδιών τους στην κυρίαρχη γλώσσα και β) ένα ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της κοινωνικής λειτουργικότητας αυτών. Επιπλέον, οι γονείς μέσω ολοκληρωμένων συνεντεύξεων ερωτήθηκαν σχετικά με το γλωσσολογικό περιβάλλον των παιδιών τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα παιδιά με δίγλωσση ενασχόληση και διαταραχή αυτιστικού φάσματος δεν παρουσίασαν σημαντική διαφορά επίδοσης σε οποιοδήποτε παγιωμένο μέτρο σε σχέση με τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους. Επομένως, από τα ευρήματα ανακύπτει ότι η δίγλωσση γλωσσική ενασχόληση δεν σχετίζεται με επιπρόσθετες

προκλήσεις για την ανάπτυξη της κυρίαρχης γλώσσας σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Η έλλειψη αρνητικής συσχέτισης στα δείγματα δεν ήταν δυνατή λόγω της συγκριτικά πρώιμης διάγνωσης/παρέμβασης που είναι διαθέσιμες σε άλλες χώρες.(Reetzke, et al. 2013)

Στην έρευνα του Marco Santello, συμμετείχαν 8 γυναίκες που είχαν Ιταλική καταγωγή, και ζούσαν στην Αυστραλία. Οι μισές γυναίκες είχαν ως επικρατέστερη γλώσσα τα Ιταλικά και οι άλλες μισές είχαν ως επικρατέστερη γλώσσα τα Αγγλικά, δηλαδή όλες ήταν δίγλωσσες. Για την έρευνα δόθηκαν κάποια τεστ και κάποια ερωτηματολόγια που περιλάμβαναν ερωτήσεις ανοιχτού/ κλειστού τύπου, και ερωτήσεις σχετικές με την γλώσσα. Αυτή η μελέτη έδειξε ότι ανάμεσα στους δίγλωσσους υπάρχουν διαστάσεις γλωσσικής συμπεριφοράς που θεωρούνται ιδιοσυγκρασιακές (ιδιότητες) δηλαδή τοποθετημένες σε ένα συγκεκριμένο γενικό πλαίσιο. Οι διαστάσεις των γλωσσικών συμπεριφορών που παρουσιάζονται από τους δίγλωσσους τείνουν να συγκλίνουν ως συνέπεια της διγλωσσίας τους. Αυτή η έρευνα κάλυψε το κενό από την γνώση των πολυδιάστατων γλωσσικών συμπεριφορών μελετώντας πως αυτές οι διαστάσεις αντιδρούν με την τοπικότητα και τη διγλωσσία (Santello, 2013).

Οι Lu-Feng Shi et al (2013) ανέπτυξαν μοντέλα επαλήθευσης για να προβλέψουν το άριστο γλωσσικό τεστ αξιολόγησης λεκτικής αναγνώρισης για δίγλωσσους (ισπανικής-αγγλικής γλώσσας) και έκαναν έρευνα με σκοπό να επαληθεύσουν τα συμπεράσματα τους σε ξεχωριστό δίγλωσσο δείγμα ακροατών. Στην έρευνα συμμετείχαν 70 δίγλωσσα άτομα (ισπανικής-αγγλικής γλώσσας), μέσης ηλικίας 30.51 ετών, φυσιολογικής ακοής, με ποικίλα γλωσσικά προφίλ. Στους συμμετέχοντες παρουσιάζονταν αγγλικές μονοσύλλαβες και ισπανικές δισύλλαβες λέξεις σε ησυχία και σε ήχο φάσματος (+6 και 0 dB SNR). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ηλικία κατάκτησης της αγγλικής γλώσσας, απέδωσε πιο σταθερά μοντέλα, σε όλες τις συνθήκες της δοκιμασίας σε σχέση με την κυρίαρχη γλώσσα. Τα νέα μοντέλα που ενσωματώνουν μέση βαθμολογία επάρκειας και σχετική βαθμολογία επάρκειας, απέδωσαν τις καλύτερες προβλέψεις. Επιπλέον, τα μοντέλα που ενσωματώνουν βασικές γλωσσικές μεταβλητές, μπορούν να βοηθήσουν τους κλινικούς στην πρόβλεψη της σχετικής επιτυχίας στην αναγνώριση λέξεων ισπανικών συγκριτικά με

τα αγγλικά. Αυτά τα μοντέλα είναι κατάλληλα για κλινική δουλειά με δίγλωσσους (ισπανικής αγγλικής γλώσσας) σε μητροπολιτικές περιοχές παρόμοιες με τη Νέα Υόρκη.(Shi, 2013)

Οι Thordardottir et al (2014) μελέτησαν την αποτελεσματικότητα της μονόγλωσσης παρέμβασης συγκριτικά με τη δίγλωσση σε 29 δίγλωσσα παιδιά μέσης ηλικίας 5 ετών με πρώιμη γλωσσική διαταραχή που μιλούσαν ως μειονοτική γλώσσα τη μητρική γλώσσα και τη γαλλική ως δεύτερη γλώσσα. Επιτελέστηκαν 16 συνεδρίες ξεχωριστών γλωσσικών θεραπειών στοχεύοντας στο λεξιλόγιο και σε συντακτικές ικανότητες μόνο στα γαλλικά ή διγλωσσικά με τη συνεργασία των γονέων κατά τη διάρκεια των κλινικών συνεδριών. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να έχουν συχνή ενασχόληση τουλάχιστον 6 μήνες στη γαλλική γλώσσα. Πριν και μετά τη θεραπεία διεξήχθησαν αξιολογήσεις των συμμετεχόντων από εξεταστές τόσο στη γαλλική όσο και στη μητρική γλώσσα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας σημαντική βελτίωση παρατηρήθηκε στο λεξιλόγιο της γαλλικής γλώσσας στις ομάδες που θεραπεύτηκαν. Ωστόσο η βελτίωση που παρατηρήθηκε στη σύνταξη δεν μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα της θεραπείας, καθώς οι ομάδες που θεραπεύτηκαν δεν βελτιώθηκαν περισσότερο από τις ομάδες που δεν θεραπεύτηκαν. Επιπλέον δεν παρατηρήθηκε κάποια βελτίωση στη μητρική γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δίγλωσση παρέμβαση σε συνεργασία με τους γονείς δεν ήταν αποτελεσματική για τη δημιουργία ενός επαρκούς δίγλωσσου πλαισίου σε σύγκριση με τη μονόγλωσση θεραπεία. (Thordardottir, 2014)

Οι Yim Dongsun et al (2012) ερεύνησαν τις διαφορές στις γλωσσικές δεξιότητες οπτικής και ακουστικής κατανόησης των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων παιδιών μεταξύ της ηλικίας 5-13 ετών .Στην έρευνα συμμετείχαν 112 παιδιά και χωρίστηκαν σε 2 ομάδες. Τα μονόγλωσσα που είχαν ως μητρική τους γλώσσα τα αγγλικά (63 παιδιά) και τα δίγλωσσα που κατείχαν και την γλώσσα των ισπανικών(49 παιδιά). Οι γλωσσικές ικανότητες μετρήθηκαν και σταθεροποιήθηκαν με 3ωρα γλωσσικά τεστ. Για την έγκυρη μέτρηση και στις 2 γλώσσες ήταν απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν παρόμοια γλωσσικά τεστ. Τα γλωσσικά τεστ που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα CELF-English ,CELF-Spanish και το STIMULI . Επιπλέον και οι δύο ομάδες παιδιών που

συμμετείχαν στην έρευνα παρευρέθηκαν στο εργαστήριο και χρειάστηκαν πάνω από δύο συνεδρίες για την ολοκλήρωση της έρευνας. Οι μισοί από τους συμμετέχοντες έλαβαν μέρος πρώτα στην ακουστική στατιστική μάθηση και οι υπόλοιποι στην οπτική. Τα αποτελέσματα των τεστ έδειξαν ότι δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων παιδιών τόσο στην οπτική όσο και στην ακουστική διαδικασία. Ωστόσο, στην μονόγλωσση ομάδα σημαντικό ρόλο συντέλεσε η ηλικία και οι γλωσσικές ικανότητες έτσι εντοπίστηκαν κάποιες διαφορές στην ακουστική στατιστική μάθηση. Στην δίγλωσση ομάδα εντοπίστηκαν στατιστικά ελάχιστες διαφορές, στην ηλικία και στην οπτική ακουστική μάθηση. Τέλος τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν κάποια εμπειρικά στοιχεία ότι η γλωσσολογική εμπειρία δεν επιδρά έμμεσα στην κατανόηση μιας στατιστικής τακτικής, και αυτή η έμμεση ακουστική μάθηση συσχετίζεται έντονα με την γλωσσική επίδοση. (Yim, et al., 2012)

(vi) ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία αναφερθήκαμε σε δίγλωσσα άτομα που παρουσιάζουν ταυτόχρονα διαταραχές λόγου, ομιλίας αλλά και μαθησιακές δυσκολίες. Το κομμάτι τόσο της αξιολόγησης των δυσκολιών με συγκεκριμένες δοκιμασίες όσο και της θεραπευτικής αντιμετώπισης στα δίγλωσσα άτομα χρήζει ιδιαίτερης αντιμετώπισης λόγω της πολυδιάστατης φύσης του και είναι πολύπλευρη συγκριτικά με τις μεμονωμένες διαταραχές λόγου και ομιλίας των μονόγλωσσων ατόμων. Η Λογοθεραπευτική αντιμετώπιση και οι συγκεκριμένες στρατηγικές εκπαίδευσης απαιτούνται προκειμένου τα δίγλωσσα παιδιά να εντάσσονται ομαλά στο κοινωνικό πλαίσιο. Από την παρούσα εργασία συμπεράναμε ότι η διγλωσσία πέρα από τις αρνητικές επιδράσεις στην γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού παρουσιάζει πληθώρα θετικών στοιχείων είτε σε γνωστικό επίπεδο είτε σε γλωσσικό επίπεδο. Η διγλωσσία, οι μαθησιακές δυσκολίες και οι διαταραχές ομιλίας και λόγου συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους οπότε με την ύπαρξη μιας από τις παραπάνω διαταραχές μπορεί ταυτόχρονα να συνυπάρχει μία ή και περισσότερες διαταραχές. Κλείνοντας, από τις έρευνες που συμπεριλάβαμε στην εργασία μας παρατηρήθηκε ότι σε κάποιες δοκιμασίες αναγνώρισης και αυτοδιόρθωσης μη σωστών γραμματικών προτάσεων υπήρχε υπεροχή των μονόγλωσσων έναντι των δίγλωσσων παιδιών. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που λάμβαναν οδηγίες και στις δύο γλώσσες είχαν καλύτερη επίδοση. Όσον αφορά διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού δεν διαπιστώθηκε κάποια σημαντική διαφορά ανάμεσα στα μονόγλωσσα και στα δίγλωσσα παιδιά. Τέλος, έγινε φανερό ότι δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων παιδιών.

(vii) ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αραποπούλου, Μ. & συν.(2001):*Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: κέντρο ελληνικής γλώσσας.
- Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα Διγλωσσίας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Γρίβα, Ε. Α.& Στάμου Α. Γ.(2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον (Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων)* Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε. & Σέμογλου Κ.(2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι, κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ.(2006). *Τραυλισμός η φύση και η αντιμετώπιση του στα παιδιά και στους εφήβους*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Καμπανάρου, Μ.(2007).*Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας*. Πάτρα: Έλλην
- Καμπανάρου Μ. (2008). *Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας* . Αθήνα: Έλλην
- Κοιλιάρη, Α. (1997). *Διγλωσσία: Περιβάλλοντα- Ομιλητές- Εκπαίδευση Κοινωνιολογική προσέγγιση στο Πολυγλωσσία και Γλωσσική Εκπαίδευση* Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κλώντ, Α. (1999). *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*(επιμέλεια: Δελβερούδη,Ρ. μετάφραση: Αποστολοπούλου, Ν). Ρέθυμνο: Πόλις
- Μαζή, Ε. Σ. (2001).*Διγλωσσία και κοινωνία: η Ελληνική πραγματικότητα*, Αθήνα: Προσκύνιο (Άγγελος Σιδεράτος) .
- Μαλανδράκη, Γ Α. (2012). *Εξελικτικός και Επίμονος Τραυλισμός*, (Πρόγραμμα Λογοπαθολογίας Τμήμα Βιοσυμπεριφορικών Επιστημών) Αθήνα.
- Μπέλλα, Σ.(2007). *Η δεύτερη γλώσσα κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Νικολάου, Γ.-Ζ. Ταβουλάρη, Α. & Καναβούρα. (2000) *Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο, στον τόμο Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Πράξης*. Αθήνα.

- Νικολάου, Γ. (2005) .*Διαπολιτισμική Διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάς, Α. Ε. (1998). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική*. Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός, Τόμος Α.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg
- Τοκατλίδου, Β. (2002): *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκη
- Τσοκαλίδου, Π. (2012). *Χώρος για δυο*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τριάρχη, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*. Αθήνα : Gutenberg
- Τριάρχη, Β- Herrmann . (2015). *Πολύγλωσσα παιδιά, η αγωγή τους στην οικογένεια και στο σχολείο* (Μετάφραση /επιμέλεια Κωνσταντίνος Δ. Χατζηδήμου) Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση εκπαίδευση* (Μετάφραση Αλεξάνδρα Αρχοντούλα) , Αθήνα: Gutenberg Διαπολιτισμική παιδαγωγική.
- Cristal, D (2010): *Ένα Μικρό Βιβλίο για τη Γλώσσα*. (Μετάφραση Γρηγόρης Κονδύλης) , Αθήνα: Πατάκη.
- Trevor, H. (2008). *Η ψυχολογία της γλώσσας, από την πράξη στη θεωρία*: (επιμέλεια: Πήτα Ρ. Μετάφραση: Ζαφείρη Μ, Λέκκας Φ, Ρόικου Κ και Φωτακοπούλου Ο). Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Phychology now.gr (2016). Διαθέσιμο στον ιστότοπο:
<http://www.psychologynow.gr/psychology-in-our-life/family-and-kids/69-ti-simbini-se-enan-diglosso-egefalo.html>

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- American Speech-Language-Hearing Association. (2004). *Knowledge and Skills Needed by Speech-Language Pathologists and Audiologists to Provide Culturally and Linguistically Appropriate Services* [Knowledge and Skills]
- Baker, C. & Hornberger, N. (2001). *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Bedore, L.M . Fiestas, C., Pena, E.D. & Nagy, V. (2006). *Cross-language comparisons of maze use in Spanish and English in functionally monolingual and bilingual children*. Bilingualism: Language and Cognition .
- Beardmore, H .& B. (1986). *Bilingualism: Basic Principles* (Second Edition), England: Multilingual matters LTD
- Bialystok ,E. (2001). *Bilingualism in development*, Cambridge University Press.
- Bloome, D. (1985) *Reading as a social practice*. Language Arts.
- Cobas, V.F & Chan, E (2001). *Language Development in Bilingual Children: A primer for Pediatricians*, contemporary pediatrics.vol 18, No 7.
- Diller, K.C (1970). *“Compound” and “Coordinate” Bilingualism: A Conceptual Artifact*, Journal WORD Volume 26, 1970 - Issue 2, σελ 254
<http://dx.doi.org/10.1080/00437956.1970.11435596>
- Garcia, O (2009). *Bilingual Education in the 21 st Century*, (a Global Perspective) Wiley Blackwell.
- Gauthier, C. (2012). *Language Development in Bilingual Children*, Northern Illinois University.
- Goodman, D.(2007). *Performance Phenomena in Simultaneous and Sequential Bilinguals: a Case Study of Two Chilean Bilingual Children*, Literatura y Linguística, N°18 ISSN 0716-5811 /pp. 219-232
- Goldstein, B. A. (2006). *Clinical implications of research on language development and disorders in bilingual children*. Topics in Language Disorders.
- Hamers, J.F. & Blanc, M.H. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge University Press
- Hoffmann, C. (1991). *Introduction to Bilingualism*. Pearson Education

- Hornberger, N. H & Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4^η έκδοση Unites States of America.
- Jordaan, H. (2008). *Clinical Intervention for Bilingual Children: An International Survey*. Folia Phoniatica et Logopedica.
- Lambert, W.E. (1990) *Persistent Issues in Bilingualism* . Cambridge University Press.
- Lynch, E. & Hanson, M. (2011). *Developing Cross Competence*. A Guide for Working with Children and Their Families, Brookes. 4^η έκδοση. Baltimore.
- Mackey, W.F. (1965). Bilingual interference: its analysis and measurement. *Journal of Communication*, Vol15, Issue 4.
- McLaughlin, B. Blanchard, A. & G, Osanai Y. (1995). *Assessing Language Development in Bilingual Preschool*. Eric.
- Otwinowska, A. (2016). *Cognate Vocabulary in Language Acquisition and Use*. Multilingual Matters
- Skiba, R. (October 1997) . *Code Switching as a Countenance of Language Interference*. The Internet TESL Journal, Vol III, No 10,
- Thordardottir, E. (2010). *Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children*. *Journal of Communication Disorders*
- Thordardottir, E. (2010). *Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children*. *Journal of Communication Disorders*
- Wei, L. (2000). *The Bilingualism Reader*. Routledge.
- Weismer, E.& Evans, J.L. (2002). *The role of processing limitations in early identification of specific language impairment*. *Topics in Language Disorders* , 15- 29
- Yavas, M. & Goldstein, B. (May 1998). *Phonological assessment and treatment of Bilinguals speakers* (*American Journal of speech—language pathology*).

(viii) Βιβλιογραφία άρθρων/ερευνών

- Cromdal, J. (March 1999) *Childhood bilingualism and metalinguistic skills. Analysis and Control in young Swedish—English bilinguals*, vol.20, 1-20
- Danahy K. Ebert, K. Kohnert, G. Pham, J. R. Disher & B. Payesteh. (March 11, 2013). *Three Treatments for Bilingual Children With Primary Cross-Linguistic and Cross-*

- Domain Effects, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* vol. 57, 172-184.
- Kapantzoglou, M. Restrepo, M. Grey, S. & Thompson, M. S. (March 3, 2015) Language Ability Groups in Bilingual Children: A Latent Profile Analysis, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* ,Vol. 58, 1549- 1559
- Méndez, L. Crais, E. R. Castro, D. C. & Kainz, K. (April 17, 2013)A Culturally and Linguistically Responsive Vocabulary Approach for Young Latino Dual Language Learners, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* Vol.58, 93- 102
- Reetzke, R. Zou, X. Sheng, Li. & Katsos, N. (September 24, 2013) Communicative Development in Bilingually Exposed Chinese Children With Autism Spectrum Disorders, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* vol. 58, 813 -822
- Santello, M. (November 5, 2013) Bilingual idiosyncratic dimensions of language attitudes. *International Journal of Bilingual education and Bilingualism*, vol.18, 1-18.
- Shi, L.F (September 23, 2013) Validating Models of Clinical Word Recognition Tests for Spanish/ English Bilinguals, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 1896 ,Vol. 57 1896–1906
- Thordardottir, E. Cloutier G. & Ménard, S. (March 25, 2014) Monolingual or Bilingual Intervention for Primary Language Impairment? A Randomized Control Trial, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* vol.58, 287 –297
- Yim, D. & Rudoy, J. (March 4,2012). Implicit Statistical Learning and Language Skills in Bilingual Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol.56, 310-320.

(ix) ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

➤ Ερωτήσεις που απευθύνονται στη μητέρα/φροντιστή.

1. Ατομικά στοιχεία του παιδιού

Ονοματεπώνυμο.....

Ημερ. Γέννησης.....

Τόπος Γέννηση.....

Ηλικία

Σε ποια τάξη πηγαίνει

2. Πώς ήρθε σε επαφή το παιδί με τη δεύτερη γλώσσα

Α) Λόγω μετανάστευσης

Β) Οι γονείς έχουν διαφορετική εθνικότητα

2^α. Πότε ήρθε σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα

Ταυτόχρονα με την πρώτη.....

Σε ηλικία

Ποιες τάξεις του σχολείου φοίτησε

Στην Ελλάδα.....

Στο εξωτερικό..... (χώρα:)

2β. Η εθνικότητα της μητέρας είναι.....

Η εθνικότητα του πατέρα είναι

3. Μορφωτικό επίπεδο της μητέρας.....

Επάγγελμα

Μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

Επάγγελμα.....

Ποιο είναι το επίπεδο γνώσης της δεύτερης γλώσσας;

Για τη μητέρα: Καλά

Μέτρια

Πολύ καλά

Άριστα

Για τον πατέρα: Καλά

Μέτρια

Πολύ καλά

Άριστα

4. Ποια γλώσσα μιλούν οι γονείς μέσα στο σπίτι;

Μεταξύ τους;

Στο παιδί;

5. Το παιδί βρίσκεται σε περίοδο αλλαγής; (πρόσφατη αλλαγή χώρας, κατοικίας, σχολείου)

Σε περίοδο απόκτησης των γλωσσικών δεξιοτήτων

6. Αυτοαξιολόγηση παιδιού (απαντήστε με βάση τις απαντήσεις του παιδιού αλλά και τη γνώμη σας).

6^α. Πόσο καλά καταλαβαίνει:

Την πρώτη γλώσσα : Καλά

Μέτρια

Πολύ καλά

Άριστα

Την δεύτερη γλώσσα: Καλά

Μέτρια

Πολύ καλά

Άριστα

6β. Πόσο καλά μιλά:

Την πρώτη γλώσσα: Καλά

Μέτρια

Πολύ καλά

Άριστα

Την δεύτερη γλώσσα: Καλά

Μέτρια

Πολύ καλά

Άριστα

6γ. Πόσο καλά γράφει:

Στην πρώτη γλώσσα: Καλά

Μέτρια

Στην δεύτερη γλώσσα: Καλά

Μέτρια

Πολύ καλά

Άριστα

Πολύ καλά

Άριστα

6δ. Πόσο καλά διαβάζει:

Στην πρώτη γλώσσα: Καλά

Μέτρια

Πολύ καλά

Άριστα

Στην δεύτερη γλώσσα: Καλά

Μέτρια

Πολύ καλά

Άριστα

7. Ποια γλώσσα χρησιμοποιεί το παιδί για να εκφραστεί σχετικά με:

Τα συναισθήματά του

Τα νέα του.....

Το σχολείου του

Τους φίλους του

Το παρελθόν

Τα ενδιαφέροντα του

Την υγεία του

Τα οικογενειακά θέματα

8. Χρειάζεται να σκεφτεί μια λέξη πρώτα στη μια γλώσσα για να τη βρει και να τη χρησιμοποιήσει και στη δεύτερη;

Α) Ναι, η γλώσσα που το δυσκολεύει είναι η

Β) Όχι, έχει την ίδια ικανότητα και στις δύο γλώσσες.

9. Ποια γλώσσα πιστεύετε ότι νιώθει το παιδί πως εκτιμάται περισσότερο στο σχολείο; στο σπίτι;

10. Έχει κάπου να απευθυνθεί το παιδί αν δεν καταλαβαίνει κάτι στα ελληνικά;

(Μαρία Καμπανάρου, 2007 σ.413 —415)