

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΘΕΜΑ:

Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ  
ΑΠΟ ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΤΣΑΚΑΛΟΥ ΡΟΔΑΝΘΗ  
Α.Μ. 12751

Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Ζακοπούλου Βικτωρία

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΘΕΜΑ :

Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ  
ΑΠΟ ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΤΣΑΚΑΛΟΥ ΡΟΔΑΝΘΗ  
Α.Μ. 12751

Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Ζακοπούλου Βικτωρία

Τριμερής επιτροπή  
Ζακοπούλου Βικτωρία

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Πρόλογος.....	6
Εισαγωγή.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	9
1.1.Ορισμοί Γλώσσας.....	9
1.2.Πρώτη / μητρική γλώσσα.....	11
1.3. Δεύτερη γλώσσα.....	13
1.4. «Ξένη γλώσσα».....	14
1.5.Το φαινόμενο της διγλωσσίας.....	15
1.6.Ορισμοί διγλωσσίας.....	17
1.7.Μορφές διγλωσσίας.....	19
1.7.1. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.....	20
1.7.2. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια.....	22
1.7.3. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχο-κοινωνικογλωσσικά κριτήρια.....	24
1.8.Ημιγλωσσία/Διπλή ημιγλωσσία.....	25
1.9. Άλλες μορφές διγλωσσίας.....	28
1.10. Διγλωσσία και εγκέφαλος.....	30
1.11. Διγλωσσία και διγλωσσική ταυτότητα.....	33
1.12.Η διγλωσσία: πλεονέκτημα ή μειονέκτημα;.....	36
1.13. Ο δίγλωσσος ομιλητής.....	40
1.14. Δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	42
2.1. Φωνολογική Επεξεργασία.....	42
2.1.1. Ορισμός Φωνολογικής Ενημερότητας.....	42
2.2. Η Φωνολογική Ενημερότητα στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.....	44
2.3.Χαρακτηριστικά του λόγου των δίγλωσσων ατόμων.....	45
2.3.1. Παρεμβολή.....	45
2.3.2. Εναλλαγή κωδίκων.....	46
2.3.3. Δανεισμός.....	46
2.3.4. Είδη λαθών.....	47
2.4. Φωνολογική / αρθρωτική διαταραχή και διγλωσσία.....	50
2.5. Θεωρίες Δίγλωσσης Φωνολογικής Ανάπτυξης.....	57
2.6. Αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών.....	58
2.7. Παρέμβαση.....	60
2.8. Διγλωσσία, αναλυτικό πρόγραμμα και ασκήσεις.....	63
2.9.Επιλογή γλώσσας παρέμβασης.....	64
2.10. Δίγλωσσοι μαθητές στην Ελλάδα.....	66

Επίλογος.....	68
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	69

## **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία μελετά το θέμα της *Διγλωσσίας*. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει το φαινόμενο στα πλαίσια της προσχολικής ηλικίας, σε επίπεδο φωνολογικών ελλειμμάτων που παρουσιάζουν τα δίγλωσσα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζεται το θέμα της διγλωσσίας. Αναλύονται οι ορισμοί, τα είδη και διάφορες πτυχές του φαινομένου. Στο δεύτερο και πιο ουσιαστικό κεφάλαιο, εξηγείται το φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας και τα ελλείμματα που μπορεί να παρουσιάσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στη συνέχεια, αναλύονται τα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων παιδιών σε φωνολογικό επίπεδο. Επιπλέον, προτείνεται ένα πρότυπο αξιολόγησης αλλά και παρέμβασης που θα έπρεπε να χρησιμοποιήσει ο λογοθεραπευτής σε περιπτώσεις δίγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν διαταραγμένη φωνολογική ανάπτυξη.

## Πρόλογος

Το φαινόμενο της διγλωσσίας και γενικότερα της πολυγλωσσίας δεν αποτελεί νέο φαινόμενο στον ελλαδικό χώρο. Από την δεκαετία του 1990 και έπειτα το δημογραφικό τοπίο στην Ελλάδα έχει αλλάξει σε πολύ μεγάλο βαθμό. Η έλευση μεγάλου αριθμού μεταναστών στην Ελλάδα έχει αλλάξει αισθητά την κοινωνική δομή και η ελληνική κοινωνία απαρτίζεται πλέον από πολίτες με διαφορετική εθνική καταγωγή, διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο οι οποίοι ζουν, εργάζονται και εκπαιδεύονται στην χώρα μας. Μέχρι σήμερα εκτός από την ελληνική γλώσσα, επιβιώνουν στη χώρα μας αρκετές μειονοτικές γλώσσες, άλλες σε μεγαλύτερο και άλλες με μικρότερο βαθμό, όπως: η αρωμουνική (ή βλαχική ή κουτσοβλαχική), η αρβανίτικη, η σλαβομακεδονική, η ελληνική ρομανί, η τουρκική, η πομακική και η ποντιακή (Σελλά-Μάζη, 2001).

Η διγλωσσία στην Ελλάδα αποτελεί μία όψη του γλωσσικού ζητήματος που δεν ήταν μόνο γλωσσικό αλλά και εκπαιδευτικό και ευρύτερα πολιτικοκοινωνικό ζήτημα. Μετά τη δημιουργία του ελληνικού κράτους το 1830 τέθηκε το ζήτημα της επίσημης γλώσσας, όπως και της εκπαίδευσης. Ενώ δεν υπήρχε ζήτημα για την ομιλούμενη γλώσσα του πληθυσμού της ελληνικής επικράτειας, τέθηκε ζήτημα για το ποια μορφή της ελληνικής γλώσσας θα έπρεπε να διδάσκεται στο σχολείο έτσι ώστε να αποτελεί και την επίσημη γλώσσα του κράτους. Το γεγονός ότι κύρος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ακόμη και εκτός Ελλάδας και η γραπτή της παράδοση ήταν αναγνωρισμένα θεωρήθηκε τότε ότι έπρεπε να επιβληθεί ως επίσημη για το νέο κράτος μια γλώσσα όσο το δυνατόν πλησιέστερη στα ελληνικά της κλασικής εποχής. Δημιουργήθηκε τότε ένα ρεύμα που πρότεινε μια γλώσσα αρχαϊζουσα, η οποία διέφερε από την ομιλούμενη δημοτική, επιφέροντας έντονο το πρόβλημα της διγλωσσίας (Μπαμπινιώτης, 1998).

Σήμερα, που το μεταναστευτικό φαινόμενο αποτελεί πραγματικότητα κυρίως την τελευταία εικοσαετία στη χώρα μας, αφού έχει γίνει βασικό σημείο υποδοχής, προκαλεί ολοένα μεγαλύτερη αλλαγή στα πλαίσια της κοινωνίας, της οικονομίας αλλά και της γλώσσας. Όλη αυτή η αλλαγή δε θα μπορούσε παρά να κάνει έντονη την επίδρασή της και στην ελληνική εκπαίδευση.

## Εισαγωγή

Ο όρος «γλώσσα» αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο που σχετίζεται με όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής γι' αυτό εξάλλου είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένας σύντομος, σαφής και ταυτόχρονα πλήρης ορισμός. Η γλώσσα είναι ένας κώδικας με τον οποίο το άτομο μπορεί να επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του, να διατυπώνει σκέψεις, εμπειρίες, προβληματισμούς, να εκφράζει τα συναισθήματα του, τις στάσεις και τις επιθυμίες του, να διεκδικεί τα δικαιώματά του, να επεξεργάζεται το περιβάλλον και να αντιλαμβάνεται καλύτερα τον κόσμο στον οποίο ζει. Είναι ένας κώδικας επικοινωνίας, ένα σύστημα σημείων με το οποίο τα μέλη μιας κοινότητας ανταλλάσσουν σκέψεις, μηνύματα και πληροφορίες. Γλώσσα είναι η έκφραση του εσωτερικού μας κόσμου, ανταλλαγή αισθημάτων και σκέψεων. Κατά τον κοινωνιολόγο Basil Bernstein: «η γλώσσα είναι κώδικας επικοινωνίας δηλαδή αποτελεί μέρος της κουλτούρας των κοινωνικών ομάδων» (Αθανασίου, 2001).

Επίσης, είναι «το βασικό συστατικό του τρόπου με τον οποίο αναγνωρίζουμε και εκφράζουμε τον εαυτό μας. Χωρίς γλώσσα δε θα υπήρχε ούτε ολοκληρωμένη σκέψη αλλά ούτε και αξιόλογη ανάπτυξη της κοινωνίας». Αποτελεί το κυριότερο μέσο με το οποίο ο άνθρωπος αποκτά γνώσεις και διευρύνει τους πνευματικούς του ορίζοντες. Ανάμεσα στις πολλές δυνατότητες που μας παρέχει η γλώσσα, είναι κι αυτή της επιχειρηματολογίας, δηλαδή της υπεράσπισης των θέσεων, των απόψεων του ομιλητή, όπως και η δυνατότητα να ανελιχθεί κοινωνικά ένα άτομο, εφόσον βελτιώσει τις γλωσσικές του ικανότητες. Επομένως, η γλώσσα αποτελεί και μέσο κοινωνικής κινητικότητας για το άτομο, ένα μέσο διαμόρφωσης και έκφρασης της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας, με συνέπεια η γλώσσα να αποκτά έντονη πολιτική και κοινωνική διάσταση και να συνδέεται με θέματα κοινωνικής ένταξης ή αποκλεισμού (Δραγώνα, Σκούρτου, & Φραγκουδάκη, 2001).

Η γλώσσα που χρησιμοποιεί ένα άτομο συνδέεται άμεσα με τον πολιτισμό που αυτό φέρει και μέσω της γλώσσας διαφαίνεται η πολιτισμική του ταυτότητα και ιδιαιτερότητα. Η γλώσσα αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές παραμέτρους της ταυτότητας και δεν είναι δυνατόν να υπάρξει ταυτότητα χωρίς γλώσσα.

Από γλωσσολογικής άποψης είναι ένα αυθαίρετο σύστημα ήχων και συμβόλων, το πιο σημαντικό και αποτελεσματικό όργανο της επικοινωνίας που έχει στη διάθεση του ο άνθρωπος. Με τη γλώσσα ως εργαλείο οι άνθρωποι, άλλοτε ως δέκτες και άλλοτε ως πομποί, προσλαμβάνουν, μεταδίδουν ή ανταλλάσσουν πληροφορίες, γνώσεις, εμπειρίες και αντιλήψεις, σκέψεις και συναισθήματα. Χωρίς την μεσολάβηση της γλώσσας, η επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους, η αλληλεπίδραση και ο διάλογος, θα αποτελούσαν ανεπαρκείς και ελάχιστα αποδοτικές διαδικασίες (Αθανασίου, 2001).

Η γλώσσα είναι το μέσο με τον οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν και επιδρούν ο ένας στον άλλο μέσω προφορικών-ακουστικών συμβόλων. Σύμφωνα με τους ορισμούς που αποδίδονται στη γλώσσα ενισχύεται η άποψη, ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται από μια συγκεκριμένη κοινωνία αποτελεί μέρος της κουλτούρας αυτής της συγκεκριμένης κοινωνίας. Καμιά γλώσσα δεν έμεινε

αναλλοίωτη μέσα στον χρόνο, αφού είναι αποδεκτό πως αποτελεί ένα ζωντανό σύστημα, το οποίο διαρκώς εξελίσσεται μέσα από τους ομιλητές της, εξυπηρετώντας τις εκάστοτε επικοινωνιακές και οικονομικές ανάγκες (Αθανασίου, 2001).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### 1.1.Ορισμοί Γλώσσας

Οι ορισμοί της γλώσσας είναι πολλοί και ποικίλλουν. Κατά τον Sapir (1921) «η γλώσσα είναι μια αποκλειστικά ανθρώπινη και μη ενστικτώδης μέθοδος για να μεταδίδουμε ιδέες, συγκινήσεις και επιθυμίες με τη βοήθεια συμβόλων εκουσίως παραγομένων». Αυτός ο ορισμός μάλλον αποδεικνύεται ασαφής, αφού είναι δύσκολο να προσδιοριστούν οι έννοιες ιδέα, συγκίνηση, επιθυμία (Lyons,1995).

Σύμφωνα με τον N. Chomsky «κάθε φυσική γλώσσα, η οποία διαθέτει αλφαβητικό σύστημα γραφής, διαθέτει και πεπερασμένο αριθμό φθόγγων και γραμμάτων. Έτσι, στα πλαίσια κάθε φυσικής γλώσσας, η κάθε πρόταση αναπαριστάται με μια πεπερασμένη ακολουθία φθόγγων ή γραμμάτων». Στο βιβλίο του *Syntactic Structures* (1957) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η γλώσσα αποτελείται από πεπερασμένες και μη πεπερασμένες προτάσεις, από τις οποίες η κάθε μια είναι πεπερασμένη σε έκταση και κατασκευασμένη από πεπερασμένο σύνολο στοιχείων» (Lyons,1995) .

Ο F. De Saussure πραγματοποίησε μια σημαντική διάκριση ανάμεσα στη γλώσσα (langage), στο λόγο (langue) και στην ομιλία (parole). Σύμφωνα με τη διάκριση αυτή ο όρος γλώσσα περιλαμβάνει όλες τις εκφράσεις της γλώσσας. Ο λόγος (langue) είναι το γλωσσικό σύστημα με το οποίο μπορεί κάποιος να επικοινωνήσει με τα υπόλοιπα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας, ενώ η ομιλία (parole) είναι η γλωσσική συμπεριφορά κάθε ομιλητή, η οποία διαφέρει ανάλογα με την κάθε περίπτωση. Επιπλέον, αναφέρει ότι τα στοιχεία που αποτελούν τη γλώσσα (φθόγγος, φώνημα, μόρφημα, λέξη, φράση, πρόταση) είναι μεταβλητά και συνδέονται μεταξύ τους με σταθερές σχέσεις. Οι σχέσεις αυτές μπορεί να είναι είτε σχέσεις ομοιότητας είτε σχέσεις αντίθεσης, δηλαδή είτε συνταγματικές είτε παραδειγματικές σχέσεις, αντίστοιχα (Lyons,1995).

Η «γλώσσα» επομένως, σύμφωνα με τον F. De Saussure (1979) αποτελεί κοινωνικό αγαθό, δηλαδή είναι ένα σύστημα κανόνων και συμβάσεων που απορρέουν από την κοινωνία που τη χρησιμοποιεί (langue), αλλά και ένα ατομικό προϊόν, ανάλογα με τη χρήση και την ομιλία του κάθε ατόμου ξεχωριστά (parole) (Lyons,1995) .

Ο Γ. Μπαμπινιώτης αναφέρει ότι γλώσσα «δεν είναι απλώς το άθροισμα ή η διαδοχή λέξεων αλλά είναι δομή. Ως δομή εννοεί ένα οργανωμένο και αυτόνομο σύστημα στοιχείων που συνδέονται με συγκεκριμένες σχέσεις και επιτελούν λειτουργίες, οι οποίες εξαρτώνται πάντοτε από ένα ήδη διαμορφωμένο σύστημα που υπάρχει εκ των προτέρων σε κάθε γλώσσα.» (Lyons,1995).

Ο όρος «γλώσσα» συμπεριλαμβάνει τόσο τον προφορικό και το γραπτό λόγο όσο και τους τρόπους της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας. Η «γλώσσα» είναι ένα κοινωνικό αγαθό, που δημιουργείται σε μια κοινωνία, καθώς εξυπηρετεί τις ανάγκες των ατόμων που τη μιλούν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορεί να υπάρξει κοινωνία χωρίς γλώσσα και γλώσσα χωρίς κοινωνία, μέσα στην οποία θα εξελίσσεται συνεχώς όσο θα ομιλείται. Καταλήγοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η γλώσσα είναι ένας βασικός κώδικας για την επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων μέσα στην κοινωνία (Lyons,1995) .



## 1.2.Πρώτη / μητρική γλώσσα

Με τον όρο «πρώτη / μητρική γλώσσα» ή πρώτος κώδικας επικοινωνίας (Κ1) εννοούμε τον κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται στο ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού. Ο όρος «πρώτη γλώσσα» έχει αντικαταστήσει εδώ και πολλά χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία τον όρο «μητρική γλώσσα», καθώς μπορεί να υπάρχουν περιπτώσεις που άλλη είναι η γλώσσα της μητέρας ενός παιδιού και άλλη η γλώσσα που κατέχει το ίδιο το παιδί. Η πρώτη γλώσσα, σύμφωνα με τους ερευνητές αποτελεί βασικό στοιχείο της προσωπικότητας του κάθε ατόμου, με την προϋπόθεση ότι οι φυσιολογικοί ή ανατομικοί μηχανισμοί αλλά και ψυχολογικοί μηχανισμοί, όπως οι εγκεφαλικές συνδέσεις προσαρμόζονται στα δεδομένα και τις απαιτήσεις της, με αποτέλεσμα το κάθε άτομο να οδηγείται σε πλήρη ταύτιση με τη μητρική του γλώσσα (Τριάρχη- Herrmann, 2000).

Η πρώτη γλώσσα που μαθαίνουν να μιλούν όλοι οι άνθρωποι από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους και κάτω βέβαια υπό φυσιολογικές συνθήκες είναι η γλώσσα του περιβάλλοντος τους, η πρώτη/ μητρική τους γλώσσα. Ως “πρώτη γλώσσα” (Γ1) ορίζεται η γλώσσα που το άτομο κατακτά στα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της επαφής του με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Συνώνυμος του όρου “πρώτη γλώσσα” θα μπορούσε να θεωρηθεί ο όρος “μητρική γλώσσα”, καθώς τις περισσότερες φορές η γλώσσα της μητέρας είναι αυτή που το παιδί κατακτά κατά την πρώτη παιδική ηλικία του, με εξαίρεση βέβαια κάποιες ελάχιστες ιδιαίτερες περιπτώσεις. Η Andersen (1991) ορίζει τη «μητρική γλώσσα» ως «τη γλώσσα που το παιδί μαθαίνει από τους γονείς του». Με αυτήν την έννοια, συνδέεται στενά με την ταυτότητα, τα συναισθήματα και την πρωταρχική κοινωνικοποίηση, καθώς και τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Η μητρική γλώσσα είναι η γλώσσα που ένα ανθρώπινο ον μαθαίνει από την γέννηση του και αποτελεί την κυριότερη βάση για την κοινωνιογλωσσολογική ταυτότητα του ως άτομο (Τριάρχη- Herrmann, 2000), (Κωστούλα-Μακράκη, 2001).

Επομένως η μητρική γλώσσα είναι:

- Η γλωσσική μορφή με την οποία έρχεται σε επαφή το παιδί μετά την γέννηση του και την οποία κατακτά, μέσω του οικείου γλωσσικού περιβάλλοντος.
- Η η κοινή καθομιλουμένη ,η γλώσσα δηλαδή που χρησιμοποιούμε στην καθημερινότητα του κοινωνικού χώρου στον οποίο ζούμε.
- Η η τυποποιημένη επίσημη γλώσσα, η οποία μπορεί να διαφέρει πολύ από τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι του ευρύτερου περιβάλλοντος μας (Σκούρτου, 2011).

Η Skutnabb- Kangas το 1982 κατηγοριοποιεί διάφορα κριτήρια που χαρακτηρίζουν τη πρώτη (Γ1) γλώσσα ,περιγράφοντας όλες τις διαστάσεις και τις διάφορες εκφάνσεις του όρου.

Η μητρική γλώσσα ορίζεται ως προς:

- Το χρόνο και την προέλευση της γλώσσας: Η γλώσσα που κατακτούμε πρώτα.
- Την ικανότητα και την επάρκεια του ομιλητή: Η γλώσσα που γνωρίζουμε και χειριζόμαστε με μεγαλύτερη ευκολία και ακρίβεια.
- Τη λειτουργία και τη χρήση της γλώσσας: Η γλώσσα που χρησιμοποιούμε στις περισσότερες λειτουργίες.

• Τις στάσεις απέναντι στις γλώσσες :

α) Η γλώσσα με την οποία ταυτιζόμαστε (εσωτερική ταύτιση).

β) Η γλώσσα με την οποία μας ταυτίζουν οι άλλοι (εξωτερική ταύτιση).

(Σκούρτου, 2011).

Η μητρική γλώσσα για ένα λαό δεν είναι απλώς ένα μέσο επικοινωνίας, ένας τρόπος ανταλλαγής πληροφοριών και γνώσεων, συναισθημάτων και σκέψεων. Είναι βασικό χαρακτηριστικό της εθνικής ταυτότητας του ανθρώπου και βασική παράμετρος του πολιτισμού. Η μητρική γλώσσα για κάθε λαό είναι ένας κοινωνικός θεσμός, που εκφράζει ένα ιδιαίτερο ύφος και ήθος ζωής (Σκούρτου, 2011).

Αν και η «πρώτη γλώσσα» είναι, συνήθως, η γλώσσα που κληροδοτείται πρώτα από τους γονείς του παιδιού και η γλώσσα με την οποία το παιδί εκφράζει την ταυτότητα και τα συναισθήματά του, εφόσον αυτή αποτελεί την πρώτη γλώσσα της κοινωνικοποίησής του, αυτή η «πρώτη γλώσσα» μπορεί να είναι η συνύπαρξη δύο ή περισσότερων γλωσσών, δηλαδή, όπως αλλιώς αποκαλείται, η «διγλωσσία» (Τσοκαλίδου, 2012). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με σύγχρονες επιστημονικές μελέτες:

1) η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει ένα παιδί δεν είναι απαραίτητα η γλώσσα της μητέρας του, αλλά μπορεί να είναι η γλώσσα οποιουδήποτε άλλου ατόμου που βρίσκεται σε συνεχή επαφή με το παιδί και

2) υπάρχουν πολλοί έφηβοι που έμαθαν να χρησιμοποιούν μια γλώσσα με μεγαλύτερη ακρίβεια από τη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν αποκλειστικά στην παιδική τους ηλικία, δηλαδή τη γλώσσα της μητέρας τους (Σκούρτου, 2011).

### **1.3. Δεύτερη γλώσσα**

Ως δεύτερη γλώσσα (Γ2) χαρακτηρίζεται η γλώσσα που χρονολογικά ακολουθεί την πρώτη. Δηλαδή, η γλώσσα, την οποία ένα άτομο μαθαίνει είτε ταυτόχρονα με την κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας είτε μετά την ανάπτυξη αυτής. Κάποιοι μελετητές διαχωρίζουν τις δύο γλώσσες ανάλογα με την χρονική ακολουθία με την οποία κατακτήθηκαν. Επιπλέον, η γλώσσα αυτή κατακτάται κυρίως μέσω της επαφής του με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας, αν και συχνά είναι δυνατόν να παρακολουθεί συγχρόνως και ενισχυτικά, φροντιστηριακά ή σχολικά μαθήματα.

Η δεύτερη γλώσσα μπορεί να κατακτηθεί είτε λόγω οικογενειακών συνθηκών, για παράδειγμα γονείς διαφορετικής εθνικότητας, είτε λόγω κοινωνικών συνθηκών, όπως δηλαδή η μετανάστευση σε μια άλλη χώρα. Σε οποιαδήποτε πάντως περίπτωση, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας θεωρείται αναγκαία γιατί ικανοποιεί άμεσες και βασικές ανάγκες επικοινωνίας του ατόμου. Το άτομο χρειάζεται τη γλώσσα αυτή για την καθημερινή του επικοινωνία σε προσωπικό, σχολικό ή επαγγελματικό επίπεδο, παρόλο που μπορεί και να μην είναι η γλώσσα που μιλιέται στο άμεσο περιβάλλον, όπως για παράδειγμα στην οικογένεια (Σκούρτου, 1997).

#### **1.4. «Ξένη γλώσσα»**

Τις τελευταίες δεκαετίες πραγματοποιήθηκε ο διαχωρισμός των όρων δεύτερη και ξένη γλώσσα. Ο όρος «ξένη γλώσσα» χρησιμοποιείται με στόχο να δηλώσει τη γλώσσα εκείνη που μαθαίνει ένα άτομο, αφού έχει αρχίσει να αναπτύσσει ή έχει ολοκληρώσει την ανάπτυξη της πρώτης του γλώσσας έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς στην καθημερινή του επικοινωνία (Τριάρχη- Herrmann, 2000).

Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι η διάκριση των όρων δεύτερη και ξένη γλώσσα είναι απαραίτητη. Έτσι ο όρος δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιείται για τις περιπτώσεις που το περιβάλλον αποτελεί τον βασικό παράγοντα, ο οποίος συμβάλλει στην εκμάθηση του νέου γλωσσικού κώδικα. Αντίθετα, για την περίπτωση που η εκμάθηση του νέου κώδικα περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στην αίθουσα διδασκαλίας, προτείνεται η χρήση του όρου ξένη γλώσσα, γιατί θεωρείται ότι στην προκειμένη περίπτωση ο τρόπος της εκμάθησης είναι εντελώς διαφορετικός. Σε αυτή την περίπτωση, η εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι αναγκαίο επιτυγχάνεται με τη βοήθεια των φροντιστηριακών μαθημάτων, χωρίς βέβαια να υπάρχει συχνή και άμεση επαφή με τους φυσικούς ομιλητές και τέλος, η εκμάθηση της έχει σχέση με τις επιλογές αλλά και τις επιθυμίες των ατόμων που τη μαθαίνουν (Τριάρχη- Herrmann, 2000)(Σκούρτου, 2011).

## 1.5. Το φαινόμενο της διγλωσσίας

### Διγλωσσία και γλωσσική διμορφία

Στις σύγχρονες κοινωνίες, πολλά κράτη έρχονται αντιμέτωπα με προβλήματα διγλωσσίας ή πολυγλωσσίας και συγχρόνως πολλοί είναι και οι πληθυσμοί που βιώνουν σε καθημερινή βάση το φαινόμενο αυτό. Για τη διγλωσσία έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί. Αυτοί διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σκοπιά που ο κάθε ερευνητής εξετάζει το συγκεκριμένο θέμα. Δεν υπάρχει όμως ένας ορισμός που να έχει καθολική ισχύ και να είναι γενικά αποδεκτός.

Η διγλωσσία χρησιμοποιείται γενικά για ολόκληρες κοινωνίες, κοινότητες ή μεμονωμένα άτομα. Κατά την ευρεία έννοια διγλωσσία είναι η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο και εμφανίζεται όταν δύο ομάδες ανθρώπων ή δύο άτομα που μιλούν διαφορετικές γλώσσες αναγκάζονται να έρθουν σε επικοινωνία. Το ίδιο άτομο είναι ικανό να χρησιμοποιεί με άνεση δύο γλώσσες για να μπορεί να ανταποκριθεί στις καθημερινές του επικοινωνιακές ανάγκες (Δενδρινού, 2001).

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann διγλωσσία είναι «ένα φυσιολογικό φαινόμενο που εμφανίζεται όταν δυο γλώσσες έρχονται σε επαφή». Κατά τον Haugen «δίγλωσσο είναι ένα άτομο από τη στιγμή που μπορεί ολοκληρωμένα και με ορθό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί στη δεύτερη γλώσσα» ενώ για τον Dahlem είναι «η γλωσσική κατάκτηση κατά την οποία δύο γλώσσες είναι ισότιμα εκφραστικά μέσα, ανόργανα και η οποία έρχεται σε αντίθεση με την ανθρώπινη φύση και διαταράσσει ολικά την ανθρώπινη ψυχή». Για τον Μπαμπινιώτη ο όρος διγλωσσία χρησιμοποιείται για να δηλώσει «τη χρήση στο εσωτερικό ομάδας ή λαού δύο διαφορετικών γλωσσών ή μορφών της ίδιας γλώσσας, οι οποίες εξυπηρετούν διαφορετικούς επικοινωνιακούς σκοπούς και έχουν “άλλο κύρος” (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Θα πρέπει αρχικά να διαχωρίσουμε τους όρους «διγλωσσία» (bilingualism) και «γλωσσική διμορφία» (diglossia). Αυτό το πρόβλημα ορολογίας, σύμφωνα με τη Σκούρτου (1997), τίθεται μόνο για την ελληνική γλώσσα. Στον ελληνικό χώρο ο όρος διγλωσσία χρησιμοποιείται σε σχέση με το γλωσσικό ζήτημα. Η Ε. Σκούρτου αποδίδει τον όρο *diglossia* στα ελληνικά με τον όρο *διμορφία*, δηλαδή με τη χρήση δύο μορφών, δύο εκφάνσεων της ίδιας γλώσσας στην κοινωνία και στο άτομο, ενώ τον όρο *bilingualism*, τον αποδίδει στα ελληνικά με τον όρο *διγλωσσία*. Οι δύο διαφορετικές εκδοχές της ίδιας γλώσσας στην ελληνική είναι η καθαρεύουσα και η δημοτική γλώσσα.

Συγκεκριμένα, τον όρο *diglossia* τον εισήγαγε ο Charles Ferguson το 1959 για να περιγράψει την ύπαρξη διαφορετικών μορφών στα πλαίσια της ίδιας γλώσσας. Σε ορισμένες γλώσσες δηλαδή, όπως την ελληνική (και την αραβική), μπορούμε να ξεχωρίσουμε σε μία επίσημη και μία ανεπίσημη μορφή της ίδιας γλώσσας. Με τον όρο *bilingualism* εννοούμε τη χρήση δύο ή και περισσότερων διαφορετικών γλωσσών από το ίδιο άτομο (Σκούρτου, 1997).

Ανάμεσα στους όρους *bilingualism* και *diglossia* υπάρχει μια σύγχυση ως προς την απόδοση τους στην ελληνική γλώσσα. Αντίθετα, ο Μ. Δαμανάκης ισχυρίζεται ότι η ορθότερη απόδοση των όρων στην ελληνική γλώσσα είναι για τον ορισμό *bilingualism* ο όρος *διγλωσσία* ή *ατομική διγλωσσία*, δηλαδή η χρήση δύο διαφορετικών γλωσσών από το άτομο και για τον ορισμό

diglossia, ο όρος *διπλογλωσσία* ή *κοινωνική διγλωσσία*, δηλαδή η χρήση δύο διαφορετικών γλωσσών μέσα στην ίδια κοινωνία. Ακόμα, επισημαίνει ότι ο όρος που εισάγει η Ε. Σκούρτου ως *διμορφία* χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη χρήση δύο μορφών της ίδιας γλώσσας από την κοινωνία και από το άτομο. Ο Ε. Πετρούνιας (1993) χρησιμοποιεί στην ελληνική γλώσσα τον όρο *διγλωσσία* για να αποδώσει τον αγγλικό όρο *diglossia* και τον όρο *bilingualism* τον αποδίδει στα ελληνικά με τη γνώση και την ικανότητα ενός ατόμου να μιλάει δύο γλώσσες. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να γίνει μια διάκριση για να αποφευχθεί οποιαδήποτε σύγχυση. Ο όρος *diglossia* σύμφωνα με τον Ferguson αποδίδεται στα ελληνικά με τον όρο *διφυΐα* ή *διτυπία* για να μην συγχέεται με τον όρο *bilingualism*, ο οποίος αποδίδεται με τον όρο *διγλωσσία*. Ο όρος *diglossia* σύμφωνα με τον Ferguson (1959) χρησιμοποιείται για να εκφράσει τη χρήση δύο ποικιλιών της ίδιας (Σκούρτου, 1997).

Το φαινόμενο αυτό παρουσιάζεται σε κάποιες κοινότητες, οι οποίες χρησιμοποιούν τη μια διάλεκτο της γλώσσας σε επίσημες περιστάσεις ως επίσημο λόγο, ενώ την άλλη διάλεκτο της ίδιας γλώσσας σε πιο καθημερινές και ανεπίσημες περιστάσεις. Με βάση το κριτήριο της επίσημης και ανεπίσημης περίπτωσης μπορούν να διακριθούν σε μια *υψηλή* και μια *χαμηλή* διάλεκτο. Η *υψηλή διάλεκτος* είναι ο επίσημος λόγος που χρησιμοποιείται ως γραπτή πρότυπη διάλεκτος, γνωστή και ως *κλασική*, ενώ η *χαμηλή* διάλεκτος είναι η διάλεκτος του πρόχειρου καθημερινού ανεπίσημου λόγου, όπως υπήρξε η καθαρεύουσα και η δημοτική στην Ελλάδα. Στην περίπτωση της ελληνικής *διμορφίας* η καθαρεύουσα κατείχε τη θέση υψηλού κύρους ενώ η δημοτική τη θέση χαμηλού κύρους (Baker, 2001).

Κατά τον Baker (2001) το φαινόμενο της διγλωσσίας γενικότερα χωρίζεται σε ατομικό και ομαδικό ή κοινωνικό. Η κοινωνική διγλωσσία υφίσταται όταν σε μία κοινωνία χρησιμοποιούνται δύο ή και περισσότερες γλώσσες. Τα διγλωσσια και τα πολύγλωσσια άτομα ζουν συνήθως σε ομάδες, οι οποίες μπορεί να βρίσκονται σε μία συγκεκριμένη περιοχή ή να είναι διασκορπισμένες σε κοινότητες. Μπορεί να συγκροτούν μία ξεχωριστή γλωσσική ομάδα αποτελώντας την πλειοψηφία ή την μειοψηφία. Αντίθετα, η διγλωσσία ως ατομικό φαινόμενο είναι δύσκολο να οριστεί και γι' αυτό απαιτεί εκτενέστερη μελέτη, καθώς και περαιτέρω διαχωρισμούς (Baker, 2001).



## 1.6.Ορισμοί διγλωσσίας

Στην πορεία των χρόνων έχουν διατυπωθεί διαφορετικοί ορισμοί για τη διγλωσσία με καθέναν από αυτούς να ρίχνει το κέντρο βάρους σε διαφορετική όψη του φαινομένου. Δεν υπάρχει στη σχετική βιβλιογραφία ένας ορισμός που να είναι σε γενική ισχύ. Στους πολυάριθμους ορισμούς, διαπιστώνεται διαφορετική αξιολόγηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της διγλωσσίας. Η διγλωσσία είναι ένα περίπλοκο φαινόμενο το οποίο ορίζεται μέσω διαφορετικών χαρακτηριστικών που τη διακρίνουν όπως ο βαθμός κατοχής της γλώσσας στα διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα, η εσωτερική και εξωτερική λειτουργία της κάθε γλώσσας, ο ρόλος που παίζουν οι δύο γλώσσες στο συνολικό πλαίσιο της συμπεριφοράς του ατόμου και η παρεμβολή της μιας γλώσσας στην άλλη (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Η T. Skutnabb-Kangas διατύπωσε τον εξής ορισμό: «Δίγλωσσος είναι αυτός που μπορεί να λειτουργεί σε δύο ή περισσότερες γλώσσες είτε σε μονόγλωσσες είτε σε δίγλωσσες κοινότητες ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές απαιτήσεις που επιβάλλονται απ' αυτές τις κοινότητες ή από το ίδιο το άτομο όσον αφορά την επικοινωνιακή και γνωστική ικανότητά του, σε επίπεδο ίδιο με των φυσικών ομιλητών και ο οποίος μπορεί να ταυτιστεί θετικά και με τις δύο όλες τις γλωσσικές ομάδες και πολιτισμούς ή μέρος αυτών» (Baker, 2001)(Τριάρχη-Herrmann, 2000) .

Ο ορισμός του Bloomfield(1933), ορίζει τη διγλωσσία ως 'κατοχή δύο ή περισσότερων γλωσσών σε επίπεδο παρόμοιο με εκείνο του φυσικού ομιλητή'. Ο ορισμός αυτός θεωρείται μάλλον υπερβολικός όπως και ο ορισμός της αρκτικής διγλωσσίας του Diebold που ορίζει τη διγλωσσία ως 'ελάχιστη επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα'. Αυτός βρίσκεται στο άλλο άκρο από αυτόν του Bloomfield (Baker, 2001)(Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Παρόμοιοι ορισμοί με γλωσσική θεώρηση είναι αυτός του Haugen(1956) που χαρακτηρίζει ένα άτομο ως δίγλωσσο "όταν μπορεί ολοκληρωμένα και με σωστό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί και στις δύο γλώσσες" και εκείνος του MacNamara(1969) που θεωρεί ένα άτομο δίγλωσσο "ακόμα και όταν διαθέτει περιορισμένες ικανότητες ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής στη δεύτερη γλώσσα", ενώ κατά τον Weinreich η διγλωσσία ορίστηκε "ως η εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο, πράγμα που σημαίνει ότι η εναλλακτική χρήση της γλώσσας διατηρεί την διγλωσσία ενώ η υποχώρηση της εναλλαγής οδηγεί σε γλωσσική μετατόπιση" (Σκούρτου, 2011)(Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Η διγλωσσία είναι η κατάσταση, η οποία παρουσιάζεται σε κάποιο άτομο όταν αυτό χρησιμοποιεί στην καθημερινή του επικοινωνία, προαιρετικά ή αναγκαστικά, δύο γλώσσες. (Μπαμπινιώτης,1998). Στην πραγματικότητα είναι πολύ δύσκολο να ορίσουμε πότε ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο και πότε όχι. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα πρέπει να επισημανθούν δύο βασικοί διαχωρισμοί που σχετίζονται με το φαινόμενο της διγλωσσίας.

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.

Οι ορισμοί στους οποίους τονίζεται η γλωσσολογική σημασία του φαινομένου και

αναφέρονται κυρίως στη γλωσσική ικανότητα του ατόμου. Οι ορισμοί λοιπόν, αυτής της πρώτης ομάδας προσπαθούν να απαντήσουν στο ερώτημα: «πόσο καλά μπορεί το δίγλωσσο άτομο να κατέχει και τις δύο γλώσσες;». Σε αυτή την ομάδα παρατηρείται ένα ευρύ φάσμα διαφοροποίησης ανάλογα με το βαθμό ανάπτυξης της κάθε γλώσσας. Αρκετοί ερευνητές θεωρούν ένα άτομο δίγλωσσο έστω και αν μπορεί να προφέρει μόνο μερικές λέξεις στη δεύτερη γλώσσα (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Οι ορισμοί στους οποίους τονίζεται η λειτουργικότητα της διγλωσσίας, λαμβάνουν κυρίως υπόψη τα ψυχο- κοινωνικο- γλωσσολογικά χαρακτηριστικά του φαινομένου αυτού. Οι ερευνητές αυτών των ορισμών έχουν διαφορετικές απαιτήσεις, όπως την κατοχή των δύο γλωσσών σε ένα άριστο επίπεδο ή τον έμφυτο γλωσσικό αυτοέλεγχο και στις δύο γλώσσες ή ακόμη την άμεση χρήση της δεύτερης γλώσσας χωρίς να υπάρχει η ανάγκη μετάφρασης από τη μητρική γλώσσα. Αν δεχτούμε αυτή την άποψη, θα πρέπει, όπως αναφέρει ο Grosjean (1996), να αποκλειστεί ένας μεγάλος αριθμός ατόμων, που χρησιμοποιούν σχεδόν στις περισσότερες καθημερινές επαφές τους δύο γλώσσες, χωρίς ωστόσο οι γλωσσικές τους ικανότητες να είναι εξίσου καλά ανεπτυγμένες όπως αυτές των μονόγλωσσων. Έτσι, ο αριθμός των ατόμων που θα μπορούσαν να ονομαστούν δίγλωσσα είναι πολύ περιορισμένος (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Η Bialystok κατέγραψε τρεις ερευνητικές προσεγγίσεις όσον αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη και οι οποίες αντιστοιχούσαν σε γλωσσολογικές, κοινωνιογλωσσολογίας και ψυχολογολογικές απόψεις. Έτσι,

A) η γλωσσολογική προσέγγιση εστιάζει κυρίως στην πορεία της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και στηρίζεται στην πεποίθηση ότι αυτή ακολουθεί την ίδια ακριβώς πορεία που ακολουθήθηκε κατά την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας,

B) η κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση εξετάζει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η εκμάθηση και η χρήση της δεύτερης και

Γ) η ψυχολογολογική προσέγγιση εξετάζει τη σημασία που έχουν ,για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας .παράγοντες όπως η στάση του ατόμου απέναντι στη δεύτερη γλώσσα ,το κίνητρο που έχει ο ίδιος καθώς και ο τρόπος διδασκαλίας της (Baker, 2001).

## 1.7.Μορφές διγλωσσίας

Ο διαχωρισμός των μορφών της διγλωσσίας ποικίλει. Ο κάθε ερευνητής χρησιμοποιεί διαφορετικά κριτήρια για να ορίσει τις μορφές. Θα γίνει λοιπόν, μια προσπάθεια καθορισμού των ειδών με όσο μεγαλύτερη ακρίβεια.

### 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 διγλωσσού ατόμου: Ποιες επιπτώσεις επιφέρει η διγλωσσία κυρίως στη γλωσσική αλλά και στη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου.

Σύμφωνα με άλλες έρευνες, οι βασικές διαστάσεις τις διγλωσσίας, οι οποίες θα καθορίσουν και τις μορφές της είναι οι εξής

- α) σχετική γλωσσική ικανότητα
- β) γνωστική οργάνωση
- γ) ηλικία κατάκτησης
- δ) εξωγενές / ενδογενές κοινωνικό περιβάλλον
- ε) κοινωνικοπολιτισμικό στάτους
- στ) πολιτισμική ταυτότητα (Σκούρτου 2011)

### 1.7.1. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι πολλές και ποικίλες. Γι' αυτό πολλές και ποικίλες είναι οι μορφές διγλωσσίας. Συγκεκριμένα:

Ανάλογα με την **ηλικία** που κατακτάται η δεύτερη γλώσσα ο McLaughlin κατηγοριοποιεί τη διγλωσσία σε *ταυτόχρονη και διαδοχική*. Η ταυτόχρονη ή διαφορετικά γνήσια διγλωσσία αναπτύσσεται όταν ένα παιδί από τις πρώτες μέρες της ζωής του έρχεται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα. Παρατηρείται στα άτομα που αμέσως μετά τη γέννησή τους έρχονται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες καθώς τις ακούνε στο άμεσο περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται (σπίτι - παιδικός σταθμός). Ως ταυτόχρονα δίγλωσσα άτομα χαρακτηρίζονται συνήθως τα παιδιά μικτών γάμων ή τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων. Ένα από τα χαρακτηριστικά αυτού του τύπου της διγλωσσίας είναι ότι συνήθως δεν υπάρχει κάποιος διαχωρισμός ανάμεσα στη μητρική και τη δεύτερη γλώσσα, και έτσι το δίγλωσσο άτομο να έχει δύο μητρικές- «πρώτες» γλώσσες. Το γεγονός αυτό της ταυτόχρονης διγλωσσίας δε σημαίνει πάντα ότι το άτομο που έχει αναπτύξει αυτού του είδους τη διγλωσσία κατέχει και τις δύο γλώσσες του εξίσου καλά (Τσοκαλίδου, 2012).

Η διαδοχική διγλωσσία, από την άλλη πλευρά αναπτύσσεται στην περίπτωση κατά την οποία η δεύτερη γλώσσα αποκτάται μετά τη σταθεροποίηση της πρώτης, δηλαδή μετά το τρίτο έτος της ηλικίας του παιδιού. Η διαδοχική διγλωσσία θεωρείται πρώιμη όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτάται κατά τη νηπιακή και παιδική ηλικία και μεταγενέστερη όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά ή μετά την εφηβική ηλικία. Σε αυτή την περίπτωση της διαδοχικής διγλωσσίας μπορούν να αναφερθούν τα παιδιά που για διάφορους λόγους, μετά το τρίτο έτος της ηλικίας τους, αλλάζουν χώρα διαμονής και αναγκάζονται να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα του νέου περιβάλλοντος που είναι διαφορετική από τη μητρική τους (Τριάρχη – Herrmann, 2000).

Με βάση την ηλικία στην οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα γίνεται η διάκριση και σε *πρώιμη και μεταγενέστερη*.

Πρώιμη διγλωσσία υπάρχει όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στην προεφηβική ηλικία, ενώ μεταγενέστερη διγλωσσία όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή μετά από αυτή. Έτσι, η πρώιμη διγλωσσία χαρακτηρίζει τα παιδιά, τα οποία μεγαλώνουν με παράλληλη χρήση των δύο γλωσσών, όταν αυτό πραγματοποιείται είτε μέσα στο ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον, είτε όταν έρχεται σε επαφή με τις δύο γλώσσες στο κοινωνικό περιβάλλον ή στο σχολικό. Η μεταγενέστερη διγλωσσία χαρακτηρίζει άτομα εφηβικής ηλικίας ή ενήλικες μετά από συστηματική μελέτη (φροντιστηριακά μαθήματα) ή μετά από μετανάστευση σε άλλη χώρα (Τσοκαλίδου, 2012).

Σύμφωνα με τον **τρόπο** κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, γίνεται η διαφοροποίηση της διγλωσσίας και σε *φυσική και πολιτισμική*. Ο όρος φυσική ή αποκτημένη διγλωσσία αναφέρεται στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές, χωρίς η δεύτερη γλώσσα να ενισχύεται με κάποιο φροντιστηριακό μάθημα. Σε αυτή την περίπτωση, η ευκολότερη συνεννόηση αποτελεί το βασικό στόχο, ακόμη και αν παρουσιάζονται

κάποια λάθη στη χρήση της δεύτερης γλώσσας.

Αντίθετα, ο όρος πολιτισμική ή κατευθυνόμενη ή τεχνητή ή σχολική διγλωσσία, αναφέρεται στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής εκμάθησης. Η δεύτερη γλώσσα κατακτάται στο σχολείο είτε σε άλλους χώρους μάθησης. Βασικός στόχος είναι η ορθή κατάκτηση της γλώσσας (σε αντίθεση με τη φυσική), ενώ δεν προσδιορίζεται το κατά πόσο είναι στόχος η άμεση επικοινωνία.

Αυτός ο διαχωρισμός δεν είναι αποδεκτός από όλους τους μελετητές, αφού πολλές φορές δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί και παρουσιάζεται ως μικτή διγλωσσία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της κατηγορίας αποτελούν τα παιδιά μεταναστών, τα οποία μαθαίνουν να επικοινωνούν με το κοινωνικό περιβάλλον, αλλά ταυτόχρονα παρακολουθούν και συστηματικά μαθήματα γλώσσας στο σχολείο (Τριάρχη - Herrmann 2000)(Τσοκαλίδου,2012).

### 1.7.2. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια

Όσον αφορά τα κριτήρια κατάκτησης της γλώσσας η διγλωσσία μπορεί να διακρίνεται σε *αμφίδρομη / κυρίαρχη και ισορροπημένη*, σύμφωνα με τη γλωσσική ικανότητα στις δύο γλώσσες, αλλά και σε *συνδυαστική / σύνθετη και συντονισμένη*, σύμφωνα με τη γνωστική οργάνωση των δύο γλωσσών.

Η διάκριση σε *αμφίδρομη / κυρίαρχη και ισορροπημένη* 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. 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. 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 (Τσοκαλίδου, 2012).

Σύμφωνα με τον τον ίδιο, 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. Αξίζει να αναφερθεί ότι η ισορροπία ή η κυριαρχία δεν κατανέμεται εξίσου στους τομείς και τις λειτουργίες της γλώσσας. Το κάθε άτομο έχει δική του κυρίαρχη ρύθμιση (Σκούρτου, 2011). Αυτή η μορφή, λοιπόν, αποτελεί την εξειδικευμένη έννοια της διγλωσσίας. Παράδειγμα αυτής της κατηγορίας, αποτελούν οι μαθητές, οι οποίοι μπορούν να επικοινωνήσουν σε άριστο βαθμό και στις δύο γλώσσες, σε οποιοδήποτε πλαίσιο μάθησης. Θεωρείται πάντως εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθεί αυτό, αφού είναι απαραίτητο να παρέχονται τα κατάλληλα ερεθίσματα στα παιδιά από μικρή ακόμη ηλικία και στις δύο γλώσσες. Έτσι, στις περισσότερες περιπτώσεις μπορεί τα άτομα να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες, τη μία στο σχολικό ή επαγγελματικό περιβάλλον και την άλλη στο οικογενειακό (Τριάρχη - Herrmann 2000)(Τσοκαλίδου,2012).

Ο Diller (1970) διαχώρισε τη διγλωσσία σε *συνδυαστική ή συνθετική διγλωσσία (compound bilingualism) και συντονισμένη*.

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. Από την άλλη πλευρά, υποστηρίζει 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) η σχέση ανάμεσα στα σύμβολα και τις αντίστοιχες σημασιολογικές έννοιες οδήγησε τον Weinreich (1964) στη διάκριση της *συνθετικής, της συντονισμένης και της εξαρτημένης διγλωσσίας*.

Στη συνθετική διγλωσσία έχουμε δύο σύνολα γλωσσικών συμβόλων και ένα σύνολο

εννοιών. Στην περίπτωση αυτή το άτομο έχει αναπτύξει ένα ενιαίο σημασιολογικό σύστημα το οποίο έχει συνδέσει με διαφορετικά σύμβολα για κάθε γλώσσα. Ο τύπος αυτός διγλωσσίας προκύπτει από την εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών στο άμεσο περιβάλλον του ατόμου. Τα άτομα που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες στο ίδιο περιβάλλον καταφέρνουν να συγκρατούν τους δύο διαφορετικούς γλωσσικούς τύπους μιας έννοιας, δεν διαχωρίζουν όμως τη σημασία της. Έτσι, είναι δυνατόν να χρησιμοποιήσουν τον αντίστοιχο γλωσσικό τύπο κάθε γλώσσας ανάλογα την περίπτωση (Τσοκαλίδου,2012).

Η *συντονισμένη διγλωσσία*, εμφανίζεται όταν αναπτύσσονται εξ αρχής δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα στο δεξιό και αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου. Στη συντονισμένη διγλωσσία κάθε λέξη σε μία γλώσσα αντιστοιχεί σε ένα διαφορετικό σύνολο αντιπροσώπευσης. Το άτομο απομνημονεύει χωριστά τα γλωσσικά σύμβολα και τις σημασίες τους στις δύο γλώσσες, συνήθως ως αποτέλεσμα κατάκτησης των δύο γλωσσών μέσα σε διαφορετικούς κοινωνικούς χώρους (Τσοκαλίδου,2012).

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 σε οποιοδήποτε πλαίσιο μάθησης ή σχολικής εκπαίδευσης. Σε αυτή τη μορφή της διγλωσσίας οι δομές της δεύτερης γλώσσας υποτάσσονται στις δομές της πρώτης γλώσσας. Τα στοιχεία δηλαδή της πρώτης γλώσσας που εμφανίζονται στη δεύτερη αποτελούν παρεμβολές των γλωσσικών δομών της πρώτης στη δεύτερη. Πολλές φορές πάντως, ένα δίγλωσσο άτομο παρουσιάζει συντονισμένη διγλωσσία στο σημασιολογικό και συντακτικό τομέα και συνθετική στο φωνολογικό επίπεδο (Τσοκαλίδου,2012).

### 1.7.3. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχο-κοινωνικογλωσσικά κριτήρια

Ανάλογα με το σχετικό κοινωνικο-πολιτισμικό στάτους των δύο γλωσσών ο Lambert (1975) διακρίνει την *προσθετική και την αφαιρετική* διγλωσσία. Σε αυτή ομάδα διαχωρισμού ανήκει και η διπλή ημιγλωσσία, ως ακραία μορφή της αφαιρετικής διγλωσσίας

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

Η προσθετική διγλωσσία επιτυγχάνεται όταν το άτομο και το άμεσο ή έμμεσο περιβάλλον του αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο την κατάκτηση των δύο γλωσσών οπότε η διγλωσσία θεωρείται ως πλεονέκτημα. Το άτομο βελτιώνει τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητές του, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αντίληψή του. 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 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. Συνήθως η προσθετική διγλωσσία συναντάται σε παιδιά μικτών γάμων ή σε παιδιά μεσαίας και ανώτερης τάξης, τα οποία μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα από μικρή ηλικία (Τριάρχη-Herrmann, 2000) .

Αντίθετα, η αφαιρετική διγλωσσία συναντάται σε εκείνα τα δίγλωσσα άτομα στα οποία επιβάλλεται μέσω του περιβάλλοντος από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, η συνεχής χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας. Η δεύτερη γλώσσα υπονομεύει την πρώτη και άρα 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 μειονοτικών ομάδων, των οποίων η γλώσσα αλλά και ο πολιτισμός δεν έχουν θετική αποδοχή από το κοινωνικό περίγυρο (Τριάρχη-Herrmann, 2000)(Baker, 2001).



## 1.8. 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 τους 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 (Γεωργούσης, 2003).

Το φαινόμενο της ημιγλωσσίας ή διπλής ημιγλωσσίας αναφέρθηκε αρχικά στις κοινότητες των Ινδιάνων της Αμερικής, των οποίων η μητρική γλώσσα αλλοιώθηκε λόγω της εισαγωγής των αγγλικών στοιχείων, ενώ παράλληλα η νέα γλώσσα παρουσίαζε ελλιπή ανάπτυξη. Ο όρος «ημιγλωσσία» ή «διπλή ημιγλωσσία» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1968 από τον Hanségard, ο οποίος περιέγραψε την ελλιπή γλωσσική ικανότητα δίγλωσσων παιδιών μεταναστών, τα οποία ζούσαν στη Σουηδία και στα οποία επιβλήθηκε σχεδόν ολοκληρωτικά η σουηδική γλώσσα, με αποτέλεσμα να σταματήσει απότομα η γλωσσική ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας (Γεωργούσης, 2003)(Τριάρχη - Herrmann 2000).

Το δίγλωσσο άτομο που παρουσιάζει «διπλή ημιγλωσσία» συνήθως δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στην ανάγκη επικοινωνίας με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του. Αυτό συμβαίνει διότι δεν έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλωσσική του ικανότητα ούτε στη μητρική του γλώσσα, ούτε στη δεύτερη γλώσσα. Η έντονη βραδύτητα στο ρυθμό που πραγματοποιείται η γλωσσική ανάπτυξη δυσκολεύει τη σχολική φοίτηση και πρόοδο των παιδιών αυτών. Εκτός όμως των γλωσσικών δυσκολιών η ελλιπής γλωσσική ικανότητα έχει ως συνέπεια και την εμφάνιση γνωστικών, συναισθηματικών, σχολικών προβλημάτων και διαταραχών. Γενικά το δίγλωσσο παιδί που παρουσιάζει διπλή ημιγλωσσία, αντιμετωπίζει δυσκολίες στη σχολική επίδοση, στην ανάπτυξη της όλης του προσωπικότητας και αργότερα στην επαγγελματική του αποκατάσταση (Γεωργούσης, 2003).

Ο Hanségard (1975) 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. Κάποιος που είναι ημίγλωσσος και στις δύο γλώσσες χρησιμοποιεί περιορισμένο λεξιλόγιο και λανθασμένη γραμματική, σκέφτεται συνειδητά κατά τη

γλωσσική παραγωγή, δυσκολεύεται να σκεφτεί και να εκφράσει συναισθήματα και στις δύο γλώσσες.

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

- 1) Ο όρος «ημιγλωσσία» απέκτησε αρνητική, για την ακρίβεια υποτιμητική σημασία κυρίως στην Σκανδιναβία και στις ομάδες μετοίκων των Ηνωμένων Πολιτειών.
- 2) Το βασικό αίτιο της ελλιπούς ανάπτυξης των γλωσσών οφείλεται κυρίως στις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που προκαλούν ανεπαρκή ανάπτυξη. Η προέλευση της ανεπαρκούς ανάπτυξης βρίσκεται κυρίως στην ατομική διγλωσσία και όχι στους εξωτερικούς κοινωνικούς παράγοντες που συνυπάρχουν με αυτήν.
- 3) Οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται για διαφορετικούς σκοπούς και γεγονότα. Έτσι, ένα δίγλωσσο άτομο μπορεί να αποδειχτεί επαρκής ομιλητής σε κάποιες περιστάσεις ενώ σε άλλες όχι.
- 4) Η χρήση των εκπαιδευτικών τεστ τα οποία στοχεύουν στην μέτρηση της γλωσσικής ανεπάρκειας αντιπροσωπεύουν ένα μικρό δείγμα της συνολικής γλωσσικής συμπεριφοράς του ατόμου χωρίς να προσμετράται επαρκώς η ποιοτική πλευρά των γλωσσών και οι γλωσσικές ικανότητες.
- 5) Το ακριβές ποσοστό αυτών που ανήκουν καθαρά στην κατηγορία των ημιγλωσσων δεν είναι εξακριβωμένο και αυτό οφείλεται στο ότι 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. Θα πρέπει λοιπόν, να διακρίνουμε αν η ποιοτική και η ποσοτική διαφορά των δίγλωσσων από τους μονόγλωσσους είναι φυσική (Baker, 2001) .

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).

Ο Cummins διέκρινε δυο διαστάσεις της γλωσσικής ικανότητας α) την γλωσσολογική, χρησιμοποιώντας τον όρο βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες ("basic interpersonal communicative skills") και β την γνωστική με τον όρο γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα ("cognitive academic language proficiency). Η πρώτη περίπτωση σχετίζεται με την επιφανειακή δομή της γλώσσας, ενώ η δεύτερη με τη βαθιά δομή, δηλαδή την αφαιρετική ικανότητα και τη συνδυαστική σκέψη. Οι πρώτες αποκτώνται από κάθε φυσιολογικό παιδί στην αντίστοιχη ηλικία, και σχετίζονται με το καθημερινό λεξιλόγιο και τους βασικούς κανόνες ενώ οι δεύτερες κατακτώνται στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, εφόσον μιλάμε για ορθογραφία, κατανόηση κειμένων, γραμματική, συντακτικό. Έτσι, τα προβλήματα, σύμφωνα με τον Collins, εμφανίζονται όταν δεν αναπτύσσεται σωστά η γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα του παιδιού (Γεωργούσης, 2003).

Η πρώτη γλωσσική ικανότητα ενός παιδιού, το οποίο μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα, αποκτάται σε δύο με τρία χρόνια, ενώ η ομάδα δεξιότητας μόνο σε λίγους μήνες. Έτσι, κάποιο

παιδί που έχει ως μητρική μια μειονοτική γλώσσα και στο σχολείο στο οποίο φοιτά χρησιμοποιείται μόνο η γλώσσα της χώρας υποδοχής, θα αποκτήσει σε σύντομο χρονικό διάστημα στοιχεία της επιφανειακής δομής της κυρίαρχης γλώσσας και θα επικοινωνεί με τους γηγενείς συμμαθητές του και τους δασκάλους του χωρίς δυσκολία, δηλαδή, θα κατακτήσει σε σύντομο χρονικό διάστημα τη διαπροσωπική επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα (Τριάρχη – Herrmann 2000).

## 1.9. Άλλες μορφές διγλωσσίας

Συχνά αναφέρεται η διάκριση που γίνεται ανάμεσα σε: *ατομική και συλλογική* διγλωσσία . Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι όροι *diglossia* και *bilingualism* αντιστοίχως, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω.

Ο όρος ατομική 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. Η συλλογική ή κοινωνική διγλωσσία εμφανίζεται στις κοινωνίες όπου επικρατούν δύο ή περισσότερες γλώσσες. Είναι, δηλαδή, η συνύπαρξη δύο διαφορετικών γλωσσών (ή διαλέκτων), με το ίδιο κύρος. Ο Ferguson έκανε για πρώτη φορά αυτό το διαχωρισμό (Baker, 2001).

Ο Fishman συνδυάζει δύο όρους διγλωσσίας την ατομική και την κοινωνική για να περιγράψει τέσσερα διαφορετικά είδη. Ο πρώτος όρος, θεωρεί ότι θα πρέπει να μελετάται από γλωσσολόγους, ενώ ο δεύτερος από κοινωνιολόγους.

Στην πρώτη περίπτωση οι δύο τύποι συνυπάρχουν. Διακρίνει μία ανώτερη και μία κατώτερη γλώσσα. Η καθεμία από αυτές χρησιμοποιείται από μία κοινότητα σε ένα σύνολο λειτουργιών. Για παράδειγμα, οι κάτοικοι της Παραγουάης ομιλούν τη γλώσσα των Ινδιάνων της Βολοβίας, αυτή είναι δηλαδή η κατώτερη γλώσσα, την οποία χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους επικοινωνία, αλλά και Ισπανικά, ως ανώτερη γλώσσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Στη δεύτερη περίπτωση υπάρχει μόνο η κοινωνική διγλωσσία. Οι δίγλωσσοι όπου κατοικούν σε συγκεκριμένο γεωγραφικό πλάτος, μιλούν μόνο τη μία από τις δύο γλώσσες, όπως στην περίπτωση της Ελβετίας, λόγου χάρη, αφού άλλοι πληθυσμοί χρησιμοποιούν τα γαλλικά, ενώ άλλοι τα γερμανικά.

Στην τρίτη περίπτωση υπάρχει μόνο η ατομική διγλωσσία. Τα άτομα χρησιμοποιούν οποιαδήποτε από τις δύο γλώσσες σε κάθε περίπτωση. Αυτό εμφανίζεται κυρίως σε κοινότητες μεταναστών, οι οποίοι μαθαίνουν αναγκαστικά την κυρίαρχη γλώσσα. Σε κάποιες κοινότητες μάλιστα, η εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κοινωνική καταξίωση, με αποτέλεσμα η πρώτη γλώσσα να παραμελείται.

Στην τέταρτη περίπτωση δεν υπάρχει ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία. Αυτό εμφανίζεται σε κοινότητες με γλωσσική ποικιλία, όπου μια γλώσσα αφομοιώνει όλες τις υπόλοιπες, όπως οι λαοί της Νότιας Αμερικής (Baker,2001)(Γαβριλιάδη, 2007).

Η Paulston διακρίνει τη διγλωσσία σε **ελιστική και λαϊκή** (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Σύμφωνα με αυτή η ελιτίστικη εμφανίζεται όταν ένα άτομο μαθαίνει εκτός από τη μητρική του και μια άλλη γλώσσα ή άλλες γλώσσες. Αυτό συμβαίνει συνήθως σε άτομα υψηλότερης οικονομικής και κοινωνικής τάξης. Το άτομο σε αυτή την περίπτωση επιθυμεί να έρθει σε επικοινωνία με τον πολιτισμό ή τους μητρικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής είτε για επιμορφωτικούς λόγους ή για επαγγελματικούς λόγους και κοινωνική ανέλιξη ή ακόμη, απλά ως μια ενδιαφέρουσα εμπειρία (Τριάρχη - Herrmann 2000)(Τσοκαλίδου,2012).

Από την άλλη πλευρά η λαϊκή διγλωσσία εμφανίζεται στα άτομα εκείνα τα οποία

αναγκάζονται να κατακτήσουν μία δεύτερη γλώσσα ως απαραίτητη προϋπόθεση για 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. Αυτό πραγματοποιείται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και με την επίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον (Τριάρχη - Herrmann 2000)(Τσοκαλίδου,2012).

Σύμφωνα με τον LiWei η διγλωσσία μπορεί να διακρίνεται και σε *παραγωγική και λειτουργική*. Στην παραγωγική διγλωσσία ο ομιλητής όχι μόνο κατανοεί αλλά μιλάει ή πιθανόν και να γράφει σε δύο ή περισσότερες γλώσσες, ενώ στη λειτουργική διγλωσσία ο ομιλητής λειτουργεί σε δύο γλώσσες με ή χωρίς ευχέρεια (Τριάρχη - Herrmann 2000)(Τσοκαλίδου,2012).

## 1.10. 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 ερώτημα, το οποίο τίθεται είναι το κατά πόσο 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) «η γνώση της κυτταρικής εγκεφαλικής δομής και της νευροσωματικής συμπεριφοράς στη σχέση της με τη γλωσσική επεξεργασία είναι ακόμη στοιχειώδης», έτσι τα όσα συμπεράσματα διατυπώνονται είναι ασαφή (Baker, 2001).

Οι περισσότερες μελέτες με θέμα τη διγλωσσία και τον εγκέφαλο εστιάζουν στην πλευροποίηση δηλαδή στη λειτουργική ασυμμετρία των δύο ημισφαιρίων. Στους περισσότερους δεξιόχειρες, το αριστερό ημισφαίριο κυριαρχεί στην επεξεργασία της γλώσσας. Έτσι, οι μελετητές προσπαθούν να εξακριβώσουν εάν αυτή η λειτουργία διαφέρει στους δίγλωσσους ομιλητές. Οι Vaid και Hall (1991) καταλήγουν σε πέντε βασικές υποθέσεις σχετικά με αυτό :

- 1) Οι δίγλωσσοι κάνουν χρήση του δεξιού ημισφαιρίου περισσότερο σε σχέση με τους μονόγλωσσους για 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) Όσο βελτιώνεται η ικανότητα χρήσης της δεύτερης γλώσσας, μειώνεται η δραστηριότητα 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. Οι κύριες γλωσσικές δραστηριότητες διεξάγονται στο αριστερό.
- 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 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, εφόσον γίνεται αβίαστα και χωρίς προσπάθεια ακολουθίας των κανόνων.
- 5) Όσοι έχουν κατακτήσει ως ένα σημείο τη δεύτερη γλώσσα, έχουν περισσότερες πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν το δεξί τους ημισφαίριο σε σχέση με τους πρώιμους δίγλωσσους. Αυτό πιθανόν συμβαίνει διότι οι όψιμοι ομιλητές χρησιμοποιούν την ακουστική επεξεργασία του δεξιού ημισφαιρίου σε σχέση με τους πρώιμους που χρησιμοποιούν το σημασιολογικό τομέα, που υπόκειται στο αριστερό (Baker, 2001).

Οι Vaid και Hall (1991) αξιοποιώντας μια ποσοτική διαδικασία γνωστή ως «μετα- ανάλυση» ανακάλυψαν ότι το αριστερό ημισφαίριο ήταν κυρίαρχο 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, ενώ οι μεταξύ τους διαφορές ήταν εξαίρεση (Baker, 2001).

Όσον αφορά τον τομέα της νοητικής αναπαράστασης των δύο γλωσσών του ατόμου και την επεξεργασία τους, τέθηκε το ζήτημα κατά πόσο οι δύο γλώσσες λειτουργούν ανεξάρτητα ή σε αλληλεξάρτηση. Αρχικά διάφορες 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. Πιο συγκεκριμένα, ο Kolers το 1963 έδωσε ένα νέο ορισμό του ζητήματος κάνοντας λόγο για αποθήκευση στην μνήμη. Σύμφωνα με την υπόθεση, οι δίγλωσσοι έχουν δύο ανεξάρτητα συστήματα γλωσσικής αποθήκευσης και ανάκλησης ενώ ο μοναδικός τρόπος επικοινωνία είναι η μετάφραση μεταξύ των δύο ξεχωριστών συστημάτων. Παρόλα αυτά, άλλες έρευνες υποστήριξαν την ύπαρξη κοινής αποθήκευσης, σύμφωνα με την οποία οι δύο γλώσσες αποθηκεύονται σε μια κοινή μνημονική αποθήκη με διαφορετική είσοδο και έξοδο. Και οι δύο θεωρίες πάντως απορρίφθηκαν (Baker, 2001).

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, το οποίο 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).

Η σχέση διγλωσσίας και ευφυΐας έχει ερευνηθεί διεξοδικά με αποτέλεσμα εντελώς αντιφατικά . Οι πρώτες έρευνες για τη διγλωσσία διαπίστωναν μια αρνητική σχέση διγλωσσίας και ευφυΐας. Σύμφωνα με αυτές, η διγλωσσία λειτουργεί επιβραδυντικά στην ανάπτυξη του ατόμου (περίοδος επιβλαβών συνεπειών). Οι έρευνες αυτές από τις αρχές του 19ου αιώνα ως και τη δεκαετία του 1960 εξέταζαν το φαινόμενο από σχετικά τεστ. Οι έρευνες αυτές ωστόσο αντιμετώπισαν προβλήματα για τρεις κυρίως λόγους: πρώτον, διότι η ευφυΐα δεν είναι δυνατόν να μετρηθεί ως μέγεθος αλλά επηρεάζεται από την εμπειρία, το περιβάλλον και το πολιτισμικό πλαίσιο. Δεύτερον, η γλώσσα των τεστ τα οποία ήταν μονογλωσσική και πολλές φορές εξεταζόταν οι δίγλωσσοι στη λιγότερο αναπτυγμένη γλώσσα. Τέλος, η ανάλυση των σχετικών αποτελεσμάτων παρουσίαζε προβλήματα σχετικά με το στατιστικό έλεγχο, με τα κριτήρια κατάταξης των διγλωσσων, με τη δειγματοληψία και με τα χαρακτηριστικά του δείγματος (οι ομάδες δεν ήταν

ισοδύναμες) (Baker, 2001).

Η δεύτερη περίοδος – γνωστή και ως περίοδος των ουδέτερων συνεπειών – έχει να κάνει με έρευνες που υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει καμία διαφορά ανάμεσα στο δείκτη νοημοσύνης μονόγλωσσων και δίγλωσσων ατόμων. Οι έρευνες αυτές αποκαλύπτουν ότι η ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερευνών της περιόδου των επιβλαβών συνεπειών ήταν προβληματική και άνοιξαν το δρόμο για μια ευνοϊκότερη στάση απέναντι στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση (Baker, 2001) .



### 1.11. Διγλωσσία και διγλωσσική ταυτότητα

Η διγλωσσία εμφανίζεται κάτω από συνθήκες επαφής των γλωσσών και ιδιαίτερα στις μέρες μας όπου κύρια χαρακτηριστικά αποτελούν η μετανάστευση και η μετακίνηση πληθυσμών. Οι περισσότερες χώρες σε διαφορετικούς βαθμούς θεωρούνται πολυπολιτισμικές, και αναζητούν τρόπους διαχείρισης της γλωσσικής τους ποικιλομορφίας, ενώ κυριαρχούν οι όροι πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα και κοσμοπολιτισμικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο είναι η “ταυτότητα” αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των διγλωσσων ατόμων (Τσοκαλίδου, 2012).

Ο όρος *ταυτότητα* αναφέρεται στην αίσθηση του ποιοι είμαστε και στη σχέση μας με τον κόσμο, στην ταυτοποίηση του ατόμου και την ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο. Η κοινωνική ταυτότητα υποδεικνύει την υποκειμενικότητα του κάθε ατόμου. Ταυτόχρονα οι ίδιες οι ταυτότητες είναι κοινωνικές κατασκευές και λειτουργούν μέσα σε κοινωνικές δομές, πολιτισμούς και ιδεολογίες. Ο Μααλούφ(1999) γράφει ότι η ταυτότητα μας είναι ό, τι μας κάνει να μην είμαστε ταυτόσημοι με κανέναν άλλο ενώ παράλληλα οι συνιστώσες της ταυτότητας είναι πολλές και κάθε μια έχει ή αποκτά διαφορετική βαρύτητα την εκάστοτε στιγμή (Τσοκαλίδου, 2012). Η πολιτική ταυτότητα αντανακλά την πολιτική που ακολουθείται σε κάθε χώρα για τις εκάστοτε μειονότητες.

Η επιστήμη της ψυχολογίας αναφέρεται και μελετά την *ατομική ταυτότητα ή ταυτότητα του ατόμου*, το «εγώ», δηλαδή κατά πόσο το άτομο μπορεί να δεχθεί νέα και ξένα στοιχεία. Κατά τη διάρκεια της ζωής το άτομο αναπτύσσει μια προσωπική ταυτότητα και ένα «γλωσσικό» εγώ με το οποίο ταυτίζεται, όπως η φωνή, η χροιά της φωνής και η άρθρωση. Τα άτομα με ευέλικτο «γλωσσικό» εγώ είναι πιο ανοιχτά σε αλλαγές και ερεθίσματα και η ατομική διγλωσσία γίνεται το μέσο με το οποίο το άτομο συμμετέχει και στη διεθνή και στην τοπική κοινότητα, διατηρώντας έτσι την ιδιαίτερη ταυτότητα του. Αυτού του τύπου η ταυτότητα αναφέρεται φυσικά και σε ομάδες ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως η εθνική ταυτότητα ή η ταυτότητα της οικογένειας (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Η γλώσσα αποτελεί βασικό στοιχείο της ταυτότητας κάθε ατόμου και ένα από τα κύρια στοιχεία που συγκροτούν τον πυρήνα της *εθνοτικής ταυτότητας*, αφού μέσα από τη αυτή τα άτομα μοιράζονται αντιλήψεις, θρησκείες, πολιτισμικά στοιχεία, ιστορία, μύθους και αξίες. Η εθνοτική ταυτότητα αναπτύσσεται στο πλαίσιο μιας εικονικής - φανταστικής πραγματικότητας, αναφέρεται στο αίσθημα που δημιουργείται στο άτομο όταν νιώθει ότι ανήκει σε μια εθνοτική ομάδα, στο μέρος των σκέψεων, των αντιλήψεων, των αισθημάτων και της συμπεριφοράς. Αυτό οφείλεται στην ένταξη στην εθνοτική ομάδα και αποτελεί μια διαδικασία που εξελίσσεται συνεχώς και διαμορφώνεται ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, οικογενειακές, σχολικές συνθήκες, στο πλαίσιο της αλληλεπίδραση του ατόμου μ' αυτές (Σελλά-Μάζη, 2001).

Η εθνοτική ταυτότητα αποτελεί τη βασική έννοια, πάνω στην οποία οικοδομείται η *εθνική ταυτότητα*. Η εθνική ταυτότητα ανήκει στην κατηγορία των κοινωνικών ταυτοτήτων και είναι δυνατό να πιστοποιείται μέσω διαδικασιών γραφειοκρατικού τύπου και να αποτελεί δεσμευτική πραγματικότητα. Επίσης, αποτελεί άτυπη συλλογική ταυτότητα, που έχει δηλαδή επικοινωνιακή ισχύ στην κοινωνία των πολιτών (Σελλά-Μάζη, 2001).

Με τον γενικό όρο εθνική ταυτότητα προσδιορίζεται ένα σύνολο στοιχείων τα οποία προσδίδουν συγκεκριμένη εθνική υπόσταση σε άτομα ή ομάδες ατόμων. Αποτελεί τον όρο, μέσω του οποίου ομάδες ή άτομα αυτοπροσδιορίζονται εθνικά. Τα στοιχεία της εθνικής ταυτότητας ταυτίζονται με αυτά του έθνους. Η κατανόηση της εθνικής ταυτότητας εξαρτάται από το πόσο κατανοούμε το έθνος. Το ζήτημα έθνος και εθνικισμός μπορεί κανείς να το μελετήσει από διάφορες πλευρές και μέσα από διαφορετικές επιστήμες, ως μια πολιτική θεωρία, ως νοοτροπία, ως κοινωνικό κίνημα, ως ιδεολογία και ως πολιτικό ή λογοτεχνικό λόγο (Σελλά-Μάζη, 2001).

Η *πολιτισμική ταυτότητα* αποτελεί τρόπο ζωής, και σχετίζεται άμεσα με την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Η πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές, γλωσσικές, πολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες. Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πολιτισμική ταυτότητα προσδιορίζεται ανάλογα με τα στοιχεία που ισχύουν σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Επομένως, η πολιτισμική ταυτότητα εκφράζει το συγχρονικό επίπεδο, δηλαδή έχει βιωματικό χαρακτήρα και διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο μέσα από την ενεργό επαφή του ατόμου με το άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον (Δαμανάκης 2007).

Η γλώσσα είναι το σημαντικότερο εργαλείο επικοινωνίας με τους ανθρώπους να χρησιμοποιούν έναν κοινό κώδικα για να εξυπηρετήσουν άμεσες και πρακτικές τους ανάγκες. Έμμεσα όμως, διαμορφώνουν και την προσωπική τους ταυτότητα. Όταν σε κάποια κοινωνία παρατηρούνται διαφορές σε κάποιους από τους παραπάνω τομείς, τότε αναφερόμαστε σε διαχωρισμό και διαφοροποίηση των ατόμων. Η γλώσσα πέρα από κώδικα επικοινωνίας είναι ένας διαμεσολαβητής αντίληψης, προσανατολισμών, σκέψης που κρίνονται αποδεκτά από τα μέλη της ομάδας. Έτσι η εκμάθηση επιπλέον γλωσσών επηρεάζει την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου. Κάτι τέτοιο μας υπενθυμίζει ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί ένα συνεχές για τα δίγλωσσα άτομα, με τις δύο γλώσσες να συγκατοικούν στον ίδιο γλωσσικό χώρο αλλά κυρίως διαφορετικές κουλτούρες και οπτικές να συνυπάρχουν η μία δίπλα στην άλλη (Τριάρχη - Herrmann 2000).

Η δίγλωσσία ενός ατόμου συνεπάγεται συνήθως τη συμμετοχή του σε δύο πολιτισμικά συστήματα. Ο όρος «*διαπολιτισμική ταυτότητα*» αναφέρεται στην ικανότητα που έχει κάποιος να λειτουργεί σε δύο διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα, έχοντας τη δυνατότητα να αλλάζει μεταξύ δύο συστημάτων αξιών και παράλληλα να μπορεί να ταυτίζεται και με τις δύο ομάδες. Ο όρος αυτός αναφέρεται σε άτομα που βρίσκονται μεταξύ δύο πολιτισμικών συστημάτων και εκδηλώνουν χαρακτηριστικά και από τα δύο συστήματα (Τριάρχη - Herrmann 2000).

Οι δίγλωσσοι οι οποίοι λειτουργούν ενσωματωμένα και με τις δύο πολιτισμικές ομάδες των γλωσσών τους και ταυτόχρονα αναγνωρίζονται από τις ομάδες αυτές ως μέλη τους ονομάζονται «*διαπολιτισμικά δίγλωσσοι*». Τα δίγλωσσα άτομα τα οποία ταυτίζονται με μία μόνο πολιτισμική ομάδα αλλά ταυτόχρονα έχουν υψηλές επιδόσεις και στις δύο γλώσσες ορίζονται ως «*μονοπολιτισμικά δίγλωσσοι*». Τέλος, οι δίγλωσσοι εκείνοι που ταυτίζονται με τον πολιτισμό της δεύτερης γλώσσας τους και εγκαταλείπουν την πολιτισμική ταυτότητα που συνδέεται με τον πολιτισμό της πρώτης γλώσσας ορίζονται «*επιπολιτισμικά δίγλωσσοι*». Όταν ένα δίγλωσσο άτομο δε δύναται να ταυιστεί με οποιαδήποτε από τις δύο πολιτισμικές ομάδες τότε αυτή η κατάσταση

ορίζεται ως μια κατάσταση “αποπολιτισμού”. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι δίγλωσσοι κινούνται μεταξύ των δύο άκρων του επιπολιτισμού και του αποπολιτισμού συνδυάζοντας και εντάσσοντας στον τρόπο ζωής τους στοιχεία και από τις δύο πολιτισμικές τους ταυτότητες (Σελλά-Μάζη, 2001).

### **1.12.Η δίγλωσσία: πλεονέκτημα ή μειονέκτημα;**

Μέχρι περίπου τη δεκαετία του 1960 υπήρχε η άποψη ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές υστερούν μαθησιακά (ίσως και γνωσιακά) σε σχέση με τους μονόγλωσσους. Σήμερα αποτελεί μια ξεπερασμένη θεωρία, σύμφωνα με την οποία οι δύο γλώσσες αναπαρίστανται σαν δύο μπαλόνια μέσα στο νου των δίγλωσσων. Ενώ ο μονόγλωσσος ομιλητής έχει στον νου του ένα γεμάτο μπαλόνι που αντιστοιχεί στη γνώση της μητρικής του γλώσσας, ο δίγλωσσος έχει δύο «μισοφουσκωμένα» μπαλόνια και καθώς χρησιμοποιεί την ίδια ποσότητα αέρα, είναι κατά το ήμισυ ή και λιγότερο γεμάτα. Μια εναλλακτική εικονοθεωρία είναι η θεωρία της ζυγαριάς, οποία θέλει τις δύο γλώσσες να συνυπάρχουν όπως σε μια ζυγαριά με δύο δίσκους, στην οποία ο δίσκος της δεύτερης γλώσσας γέρνει όλο και περισσότερο σε βάρος του δίσκου της πρώτης γλώσσας (Baker, 2001).

Έτσι, όσο χρησιμοποιείται και αναπτύσσεται η Γ1 τόσο περιορίζεται η Γ2,. Τότε οι δίγλωσσοι μαθητές καταλήγουν σε σύγχυση και σε αποτυχία. Ο Cummins (1980) ονόμασε το μοντέλο αυτό «Μοντέλο της Ανεξάρτητης Υποκείμενης Ικανότητας» (Separate Underlying Proficiency Model). Σύμφωνα με αυτό, οι δύο γλώσσες λειτουργούν ανεξάρτητα, χωρίς να μεταφέρεται καμία γνώση από τη μία στην άλλη, μέσα σε έναν περιορισμένο «χώρο» για κάθε γλώσσα (Baker, 2011).

Το μοντέλο αυτό αμφισβητήθηκε από τις έρευνες, οι οποίες έδειξαν διαφορετικά αποτελέσματα. Από αυτές συμπεραίνεται ότι τα δύο γλωσσικά συστήματα αλληλεπιδρούν και η γνώση μεταφέρεται από το ένα στο άλλο. Ο Cummins τότε (1981) πρότεινε ένα νέο μοντέλο, το μοντέλο της «Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας» για τη δίγλωσσία, ή αλλιώς τη θεωρία του παγόβουνου. Αυτό μπορεί να αποδοθεί εικονογραφικά, με τη μορφή δύο παγόβουνων, τα οποία είναι χώρια πάνω από την επιφάνεια, οπότε οι δύο γλώσσες φαίνονται διαφορετικές, όμως κάτω από την επιφάνεια τα δύο παγόβουνα γίνονται ένα (Baker, 2011).

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό υπάρχουν γλωσσικές, γνωσιακές και μεταγλωσσικές/επικοινωνιακές δεξιότητες που είναι κοινές και στις δύο γλώσσες και μπορούν να μεταφερθούν από τη μια στην άλλη. Παρόλο που η Γ1 και η Γ2 εμφανίζονται πάνω από την «επιφάνεια» ως ξεχωριστές, υπάρχει μια κοινή υποκείμενη ικανότητα κάτω από την επιφάνεια, η οποία αντιπροσωπεύει τις κοινές και στις δύο γλώσσες γνωσιακές και γλωσσικές ικανότητες. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η επιτυχημένη ανάπτυξη κάθε μιας από τις γλώσσες εξαρτάται και από την ανάπτυξη της άλλης. Οι γνωσιακές, γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες μπορούν να μεταφερθούν από τη μία γλώσσα στην άλλη, παρέχοντας έτσι μεγαλύτερες δυνατότητες επιτυχίας στο σχολείο (Baker, 2011).

Πάνω στο μοντέλο αυτό βασίστηκε και η θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins (2005). Σύμφωνα με αυτή οι δυο γλώσσες αλληλοεπηρεάζονται, όλες οι ικανότητες στις δομές στη μία γλώσσα επιταχύνουν την κατάκτηση των ίδιων στοιχείων και στη δεύτερη γλώσσα. Με άλλα λόγια, σε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα αν η διδασκαλία της «μειονοτικής» γλώσσας περιλαμβάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στη γλώσσα αυτή, θα

αναπτυχθούν όχι μόνο οι δεξιότητες των μαθητών/ μαθητριών στη γλώσσα αυτή, αλλά και η βαθύτερη εννοιολογική και γλωσσική ικανότητά τους, που συνδέεται με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου στην πλειονοτική γλώσσα (Baker, 2011).

Η θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών εκπαιδευτικά μπορεί να έχει τις ακόλουθες συνέπειες, όπως τις παρουσιάζει ο Baker (2001):

α) Ανεξάρτητα από την ποσότητα ή την ποιότητα γνώσης των γλωσσικών συστημάτων, υπάρχει ένας κεντρικός μηχανισμός, ο οποίος κατευθύνει τη σκέψη του ατόμου.

β) ένα άτομο μπορεί να γνωρίζει δύο ή περισσότερα γλωσσικά συστήματα, αφού δεν έχει αποδειχθεί ότι επιβαρύνεται ο εγκέφαλος,

γ) οι γνωστικές λειτουργίες και η σχολική επίδοση μπορούν να τροφοδοτηθούν είτε από μέσω μιας γλώσσας είτε μέσω δύο (ή περισσότερων) γλωσσών,

δ) μια γλώσσα, την οποία χρησιμοποιεί ένα παιδί, πρέπει να είναι ανεπτυγμένη σε ικανοποιητικό βαθμό, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις γνωστικές απαιτήσεις της διδασκαλίας και

ε) όταν μία ή δύο γλώσσες δεν έχουν αναπτυχθεί στο μεγαλύτερο βαθμό των δυνατοτήτων τους, είτε επειδή οι γονείς ή τα ίδια τα παιδιά έχουν μια αρνητική στάση απέναντι στη διδασκαλία μια δεύτερης γλώσσας είτε επειδή ασκείται πίεση να αντικατασταθεί η οικογενειακή γλώσσα από την «κυρίαρχη» γλώσσα, τότε μπορεί να επηρεαστούν αρνητικά τόσο η γνωστική εξέλιξη όσο και η επίδοση του παιδιού στο σχολείο.

Οι παραπάνω έρευνες αποτέλεσαν αφητηρία περεταίρω ερευνών οι οποίες έδειξαν ότι η διγλωσσία λειτουργεί θετικά στη νοητική ανέλιξη, στο σχηματισμό εννοιών και σε άλλες νοητικές ικανότητες σε τέτοιο βαθμό που οι δίγλωσσοι μαθητές επιδεικνυαν υψηλότερες επιδόσεις στα σταθμισμένα γλωσσικά τεστ σε σχέση με τους μονόγλωσσους. Η έρευνα του Rueda (1983) έχει καταλήξει με θετικά συμπεράσματα για τους δίγλωσσους μαθητές καθώς κατέληξε πως οι δίγλωσσοι μαθητές είχαν αναπτύξει υψηλότερα ποιοτικά αποτελέσματα σχετικά με τη μεταγλωσσική επάρκεια και καμία διαφορά ή στασιμότητα δεν διαπιστώθηκε στη σειρά των σταδίων γνωστικής ανάπτυξης. Αυτά τα συμπεράσματα προήλθαν μετά από έλεγχο δίγλωσσων και μονόγλωσσων μαθητών με αντίστοιχο δείκτη νοημοσύνης (Σταμούλη, Κάντζου, 2014).

Σήμερα λοιπόν, υπάρχει γενική συμφωνία ότι η διγλωσσία παρουσιάζει ποικίλα οφέλη στα παιδιά και τους ενήλικες. Συγκεντρωτικά θα λέγαμε ότι αυτά κατηγοριοποιούνται σε :

- **Επικοινωνιακά:** Η διγλωσσία επιτρέπει τη δυνατότητα διόδου επικοινωνίας ενός ατόμου. Επιπλέον, η γνώση της γλώσσας επιτρέπει την επικοινωνία με τα μέλη της οικογένειας, τη διατήρηση και σύσφιξη των σχέσεων και τη μεταβίβαση της πολιτισμικής κληρονομιάς από γενιά σε γενιά.
- **Κοινωνικο-οικονομικά:** Η γνώση δύο τουλάχιστον γλωσσών συμβάλλει στη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου, το οποίο στην εποχή μας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αύξηση των ευκαιριών απασχόλησης του ατόμου και κατ' επέκταση των εισοδημάτων του.
- **Κοινωνικο-συναισθηματικά:** Τα επικοινωνιακά και κοινωνικο-οικονομικά οφέλη βελτιώνουν την αυτοπεποίθηση του δίγλωσσου ατόμου.

- Πολιτισμικά: Τα παιδιά εξοικειώνονται με τις κοινωνικές συμβάσεις και το ύψος τουλάχιστον δύο γλωσσών, αλλά το πιο σημαντικό είναι βλέπουν τον κόσμο από μια διαφορετική σκοπιά. Επιπλέον, αποκτούν μεγαλύτερη ευαισθησία στα θέματα πολιτισμικής, φυλετικής και γλωσσικής διαφορετικότητας, αλλά αποκτούν διαφορετική προοπτική και για την κοινωνική τους ταυτότητα και για τα γεγονότα και τους ανθρώπους.
- Γνωσιακά: Τα γνωσιακά οφέλη της διγλωσσίας αναπτύσσονται θετικά όσον αφορά στη νοητική ανέλιξη, στο σχηματισμό εννοιών και σε άλλες νοητικές ικανότητες. Διαθέτουν αποτελεσματικότερες δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, αλλά και ανώτερη εργασιακή μνήμη (Σκούρτου, 2011).

Οι πρώτες έρευνες σχετικά με τη διγλωσσία και την γνωστική λειτουργία επιβεβαίωναν ότι η διγλωσσία έχει μάλλον μειονεκτήματα όσον αφορά την σκέψη. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω (κεφ. Διγλωσσία και εγκέφαλος) οι μονόγλωσσοι αρχικά αποδείχτηκαν ανώτεροι από τους δίγλωσσους στα διανοητικά τεστ. Οι έρευνες κατά τη δεκαετία του 1960 οι οποίες ανέλυσαν τεστ “νοημοσύνης” σε δίγλωσσους και μονόγλωσσους, εξέτασαν τους ΔΝ (δείκτες νοημοσύνης) και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στα λεκτικά τεστ οι μονόγλωσσοι υπερείχαν σε σχέση με τους δίγλωσσους. Από τα παραπάνω συμπεράναν ότι οι δίγλωσσοι βρίσκονται σε διανοητική σύγχυση και μειονεκτούν στη σκέψη σε σχέση με τους μονόγλωσσους (Baker, 2001).

Από τη δεκαετία του 1920 έχουν ξεκινήσει οι μελέτες για τη διερεύνηση της επίδρασης της διγλωσσίας στις γλωσσικές και γνωστικές λειτουργίες. Οι ερευνητές πίστευαν πως τα δίγλωσσα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες, στα πρώτα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης. Η δυσκολία εντοπιζόνταν στο να διαχωρίζουν τα λεξιλογικά και γραμματικά συστήματα των δύο γλωσσών. Από τις έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές φάνηκε να έχουν χαμηλότερες λεκτικές ικανότητες όπως:

α) φτωχότερο λεξιλόγιο

β) ελλιπή άρθρωση

γ) χαμηλότερες επιδόσεις στην γραπτή έκφραση και περισσότερα ορθογραφικά λάθη (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Πράγματι, η έρευνα του Smith (1995) έκανε φανερό ότι οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών ήταν πιο χαμηλές στην ανάπτυξη του λεξιλογίου σε σχέση με αυτές των μονόγλωσσων, ενώ η μελέτη του Carrow (1957) έδειξε 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).

Αν και οι περισσότερες θέσεις για τις αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας έχουν αναιρεθεί παρόλα αυτά κάποιες από αυτές δεν τίθενται αμφισβήτησης ακόμη και σήμερα. Όσον αφορά το ατομικό επίπεδο σίγουρα είναι η κακή εικόνα του εαυτού, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, και η αποξένωση. Είναι φανερό ότι η διγλωσσία δημιουργεί προβλήματα όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε ομαδικό και κοινωνικό επίπεδο. Δημιουργεί πολιτική εξάρθρωση, ανομία, ανταγωνισμό

στις κοινωνικές ομάδες. Τα δίγλωσσα άτομα συνήθως έρχονται αντιμέτωπα με διάφορες δυσκολίες, όπως τη χαμηλή επίδοση στο σχολείο, με δύσκολη ανέλιξη σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Επίσης μπορεί να δημιουργηθούν προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, να βιώσουν τον ρατσισμό. Ακραίες θέσεις μελετητών έχουν καταδείξει ένα γενικότερο άγχος των δίγλωσσων για την μητρική τους γλώσσα, πράγμα το οποίο οδηγεί σε αρνητικές επιπτώσεις στη γνωστική ανάπτυξη, στην μνήμη, στην ταυτότητα και στην ψυχική ισορροπία του δίγλωσσου ατόμου και ακόμη πιο ακραία σε σχιζοφρένεια (Σκούρτου, 2011).

### 1.13. Ο δίγλωσσος ομιλητής

Όπως είδαμε και παραπάνω, ο ορισμός του δίγλωσσου ατόμου είναι αρκετά περίπλοκη υπόθεση, γι' αυτό συχνά παραλείπεται από τις σχετικές μελέτες. Οι ορισμοί του δίγλωσσου, όπως συμβαίνει και με τη διγλωσσία, μπορεί να είναι πολύ γενικοί και απλοί, εξαιρετικά περίπλοκοι είτε εξειδικευμένοι. Σύμφωνα με τους ορισμούς των Diebold (1964) και Haugen (1969), δίγλωσσος θεωρείται αυτός που μπορεί να επικοινωνήσει σε μία άλλη γλώσσα, πλην της μητρικής του, ακόμα και αν υπάρχουν νοηματικά κενά, ή αυτός που είναι σε θέση να κατανοεί μια άλλη γλώσσα ασχέτως εάν μπορεί ή όχι να παράγει λόγο.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Weinreich (1979), δίγλωσσος ονομάζεται ο ομιλητής εκείνος ο οποίος εναλλάσσει δύο (ή και περισσότερες) γλώσσες στην καθημερινή του ζωή ενώ σύμφωνα με τον ορισμό της Skutnabb-Kangas (1984: 90) δίγλωσσος ομιλητής είναι εκείνος ο οποίος είναι ικανός να λειτουργήσει σε δύο (ή περισσότερες) γλώσσες, στους κόλπους μονόγλωσσων ή δίγλωσσων κοινοτήτων, στο ίδιο επίπεδο με τους γηγενείς ομιλητές, ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές απαιτήσεις επικοινωνιακής και γνωστικής ικανότητας · επιπλέον, είναι σε θέση να ταυτιστεί και με τις δύο ή με όλες τις γλωσσικές και πολιτιστικές ομάδες, ή έστω με τμήμα αυτών. Ο ορισμός αυτός, αναφέρεται σε περιπτώσεις μεταναστών ή μελών μιας γλωσσικής μειονότητας και εκφράζει τους υψηλούς στόχους τους οποίους επιδιώκει κάθε δίγλωσσος ομιλητής παρά την απτή πραγματικότητα (Σελλά-Μάζη, 2001).

Τόσο η διγλωσσία όσο και ο δίγλωσσος αποτελούν πολυδιάστατες και σχετικές ως προς τη φύση τους έννοιες. Οι ορισμοί προσανατολίζονται άλλοτε στη μία και άλλοτε στην άλλη όψη του φαινομένου, αφού οποιαδήποτε προσπάθεια σύνθεσης των όψεων θα κατέληγε σε ένα εξαιρετικά περίπλοκο γεγονός. Ο ιδανικός δίγλωσσος αποτελεί μια φαντασίωση, εκτός από κάποιες φυσικά περιπτώσεις οι οποίες υπάρχουν για να επιβεβαιώνουν τον κανόνα (Σελλά-Μάζη, 2001).



#### **1.14. Δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη**

Οι πρώτες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για τη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη στις αρχές του 20ου αιώνα βασίστηκαν είτε σε βιογραφίες δίγλωσσων παιδιών είτε σε ψυχομετρικές μελέτες μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών. Οι πρώτες έδειξαν φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη στα δίγλωσσα παιδιά, ενώ οι δεύτερες αποκάλυψαν σχετική γλωσσική επιβράδυνση των δίγλωσσων σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά της ίδιας ηλικίας (Σκούρτου, 2011).

Η μελέτη βιογραφιών από τον Ronjat (1913) αλλά και τον Leopold (1939-49) κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα. Δεν εντόπισαν αρνητικές επιπτώσεις στη γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών, αλλά θεώρησαν ότι η μονόγλωσση και η δίγλωσση κατάκτηση ακολουθούν τον ίδιο ρυθμό. Μετέπειτα μελέτες των Doyle, Champagne και Segalowitz (1977) , οι οποίες σύγκριναν δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά κατέληξαν ότι η γλωσσική ανάπτυξη δεν ακολουθούσε την ίδια εξέλιξη. Στα δύο έτη, για παράδειγμα, τα μονόγλωσσα παιδιά παρουσίασαν μεγαλύτερη γλωσσική ευχέρεια, ενώ το λεξιλόγιο των δίγλωσσων φαινόταν παθητικό. Επιπλέον, η Swain (1972) παρατήρησε καθυστέρηση στη χρήση του ερωτηματικού λόγου στα δίγλωσσα παιδιά, ενώ οι Padilla και Liebman (1975) οι οποίοι μελέτησαν το μέσο όρο έκφρασης δεν παρατήρησαν διαφορά στα μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά (Σκούρτου, 2011).

Ενώ τα δύο είδη μελέτης δείχνουν ότι συγκρούονται, αυτό είναι μόνο επιφανειακό. Κάποιες δομές της γλωσσικής ανάπτυξης των δίγλωσσων ατόμων συμβαδίζουν με αυτή των μονόγλωσσων ενώ άλλες δε συμβαδίζουν. Εκτός αυτού, η δίγλωσση ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από πιθανή επιβράδυνση αλλά και από μια ιδιαίτερη γλωσσική συμπεριφορά, όπως οι μικτές εκφράσεις και οι λεξιλογικές συγχωνεύσεις (Σκούρτου, 2011).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

### **2.1. Φωνολογική Επεξεργασία**

Ως φωνολογική επεξεργασία ορίζεται η ικανότητα του παιδιού να συνειδητοποιεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα και ότι αυτά χρησιμοποιούνται ως γλωσσικές μονάδες για το σχηματισμό λέξεων. Οι διαταραχές στον τομέα φωνολογικής επεξεργασίας είναι πολύ σημαντικές, αλλά τίθενται και σε προτεραιότητα, διότι να προκαλέσουν μελλοντικά αναγνωστικές δυσκολίες. Έτσι, μπορεί να αποτελέσουν πιθανή ένδειξη για μετέπειτα εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Η φωνολογική επεξεργασία και ιδιαίτερα της φωνημικής χρησιμοποιείται ως μέσο για την έγκαιρη και έγκυρη πρόγνωση των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2000).

#### **2.1.1. Ορισμός Φωνολογικής Ενημερότητας**

Ο όρος Φωνολογική ενημερότητα πρωτοεμφανίστηκε στα τέλη του 1970 με αρχές του 1980 και αφορά την επίγνωση του ατόμου πάνω στην δομή των ήχων ή αλλιώς φωνολογική δομή των λέξεων. Η Παντελιάδου (2000) υποστηρίζει ότι «η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στην αναγνώριση των φωνολογικών μερών σε μία λέξη και στην ικανότητα χειρισμού αυτών των μερών, δηλαδή στην ικανότητα του παιδιού να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται. Η ικανότητα αυτή απαιτεί όχι μόνο τις λειτουργίες της κατανόησης και της παραγωγής επικοινωνιακού λόγου αλλά και την δεξιότητα διαχωρισμού της δομής της γλώσσας από την επικοινωνιακή της πρόθεση» (Παντελιάδου, 2000).

Οι παραπάνω ορισμός αναφέρεται στην κατανόηση των φωνολογικών πληροφοριών (δηλαδή ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα) κατά την επεξεργασία λεκτικών πληροφοριών γραπτά ή προφορικά στην βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη. Για να επιτευχθεί και να κατακτηθεί ο τομέας της φωνολογικής ενημερότητας, είναι απαραίτητη η εξοικείωση του παιδιού με τους ήχους μιας λέξης ή ψευδολέξης. Πριν ακόμα το παιδί είναι σε θέση να γνωρίζει την φωνολογική δομή μίας λέξης έχει αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό την φωνολογική ενημερότητα. Αυτό το κάνει ικανό να χειρίζεται άψογα την προφορική επικοινωνία της μητρικής του γλώσσας (Παντελιάδου, 2000).

Η φωνολογική ενημερότητα αποτελείται από επιμέρους δεξιότητες διαφορετικών επιπέδων επεξεργασίας και χειρισμού του λόγου και διαφορετικού βαθμού δυσκολίας. Μέσω της φωνολογικής ενημερότητας διαφαίνονται δεξιότητες με κύρια συστατικά την ανάλυση, σύνθεση, διάκριση απομόνωση, αφαίρεση και αντιστροφή των φωνολογικών μονάδων. Η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί μία μεταγλωσσική δεξιότητα κατά την οποία το παιδί αντιλαμβάνεται πλήρως ότι η κάθε λέξη που ακούει αποτελείται από συγκεκριμένα μέρη όπως συλλαβές και φωνήματα.

Αυτά μπορούν να συνδεθούν, να προστεθούν ή να αφαιρεθούν δημιουργώντας καινούριες λέξεις ή και ακόμα να αναγνωρίζει ή να παράγει ομοιοκαταληξίες και έτσι είναι δυνατόν να ανταπεξέρθουν στις διαδικασίες γραφής και ανάγνωσης (Παντελιάδου, 2000).

Σύμφωνα με μελέτες, η φωνολογική ενημερότητα είναι ένας από τους τρεις κύριους τομείς της έρευνας που πραγματοποιείται για τη μελέτη της φωνολογικής επεξεργασίας. Οι άλλοι δύο είναι η φωνολογική ανακωδικοποίηση στη λεξική πρόσβαση, όπου τα γραπτά σύμβολα μετατρέπονται σε - 24 - ένα φωνολογικό κώδικα με στόχο την οπτική αναγνώριση μιας λέξης και η φωνητική ανακωδικοποίηση για τη συγκράτηση των πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη. Από τους τρεις τομείς, μόνο η φωνολογική ενημερότητα σχετίζεται με τον προφορικό λόγο (Παντελιάδου, 2000).

Για παράδειγμα, όταν ακούει το παιδί την λέξη «ρόδα» πρέπει να ξέρει ότι αποτελείται από δύο συλλαβές (ρο-, δα-) και τέσσερα γράμματα (ρ-,ο-,δ-,α-) ενώ παράλληλα είναι σε θέση να ελέγξει και να χειριστεί τα μέρη της. Ή όταν μιλάμε για τη λέξη «νερό», αναφερόμαστε στην έννοια του νερού ως στοιχείο της γλώσσας. Όταν ένα παιδί φτάσει στην ηλικία τεσσάρων με πέντε, θα μπορεί να αντιληφθεί ότι η λέξη μπορεί να διασπαστεί σε επιμέρους τμήματα, δηλαδή σε μικρότερα μέρη, δηλαδή σε συλλαβή, έναρξη- κατάληξη (onset-rime), και φώνημα. Έτσι και η φωνολογική ενημερότητα διακρίνεται σε συλλαβική ενημερότητα, ενημερότητα έναρξης-κατάληξης και φωνημική ενημερότητα (Παντελιάδου, 2000).

Η συλλαβική ενημερότητα περιλαμβάνει την συλλαβική δομή, ότι η κάθε λέξη αποτελείται από συλλαβές (τόπι= το-πι) ενώ η ενημερότητα έναρξης- κατάληξης αποτελεί ένα ενδο-συλλαβικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, η έναρξη μία συλλαβής είναι το σύμφωνο ή τα σύμφωνα που προηγούνται από το φωνήεν και η κατάληξη είναι το φωνήεν μαζί με κάθε σύμφωνο που ακολουθεί (τόπι= τ (έναρξη)-όπι(κατάληξη). Η φωνημική ενημερότητα αναφέρεται στην κατανόηση ότι η λέξη αποτελείται από φωνήματα δηλαδή τις μικρότερες μονάδες ήχου που επηρεάζουν το νόημα της λέξης (τόπι= τ-ο-πι-ι) (Παντελιάδου, 2000).

## **2.2. Η Φωνολογική Ενημερότητα στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.**

Από την ηλικία των τεσσάρων ετών και έπειτα, η φωνολογική ευαισθητοποίηση του προφορικού λόγου αναπτύσσεται ιδιαίτερα γρήγορα. Κάποιες μεταφωνολογικές δεξιότητες εμφανίζονται και κάποιες τελειοποιούνται. Κάποιες μελέτες έδειξαν ότι από την ηλικία των 3-4 ετών έχει επιτευχθεί η αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας και των παρηχήσεων (calliteration). Επίσης σε αυτή την ηλικία των τεσσάρων ετών μπορεί το παιδί να εφαρμόσει στην κατάτμηση μιας λέξης σε συλλαβές αλλά όχι σε φωνήματα αλλά και απάλειψη φωνολογικών τμημάτων αλλά σε επίπεδο συλλαβής. Η συλλαβή στον τομέα αυτό έχει το ρόλο του αρχικού φωνήεντος μιας λέξης ή της συλλαβής μιας σύνθετης λέξης (Μανωλίτσης, 2000).

Στην ηλικία των πέντε ετών και έπειτα τα παιδιά μπορούν πλέον να αφαιρούν, να συνθέτουν, να απομονώνουν κτλ. τα φωνήματα των λέξεων. Η αναγνώριση των συλλαβικών μονάδων, η ικανότητα δηλαδή των παιδιών να χωρίζουν μια λέξη στις επιμέρους συλλαβές της είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη στη συγκεκριμένη ηλικία. Επίσης τα παιδιά της ηλικίας αυτής έχουν αναπτύξει την αναγνώριση φωνημάτων, κυρίως τα παιδιά που έχουν εισαχθεί στο γραπτό λόγο. Επίσης, μπορούν να ανταπεξέλθουν σε δραστηριότητες απομόνωσης των ήχων, πράγμα που οδηγεί λίγο αργότερα στην κατάτμηση λέξεων (Μανωλίτσης, 2000).

Στην ηλικία των έξι ετών οι μεταφωνολογικές ικανότητες βρίσκονται πλέον σε υψηλά επίπεδα αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας, σε κριτήρια συλλαβικής κατάτμησης και απάλειψης συλλαβής. Σχετικά με την απάλειψη συλλαβής διαπιστώθηκε πως η απάλειψη τελικής συλλαβής ήταν πιο εύκολη από την απάλειψη αρχικής, ενώ δυσκολότερη ήταν η απάλειψη μεσαίας συλλαβής. Η αναγνώριση φωνημάτων είναι εύκολη σε αυτό το ηλικιακό στάδιο. Τα παιδιά μπορούν πλέον πολύ εύκολα να χωρίζουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματά της, αλλά και να συνθέτουν φωνήματα προκειμένου να σχηματίσουν μια λέξη. Η απάλειψη φωνημάτων παραμένει δύσκολη. Παρόλα αυτά φαίνεται πως οι ικανότητες αυτές ακολουθούν διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης (Μανωλίτσης, 2000).

### **2.3.Χαρακτηριστικά του λόγου των δίγλωσσων ατόμων**

Πολλοί μελετητές της διγλωσσίας, όπως για παράδειγμα ο Hoffman , είναι εναντίον της ανάπτυξης των παιδιών σε δίγλωσσο περιβάλλον. Πιστεύουν ότι στα πλαίσια ενός δίγλωσσου περιβάλλοντος τα παιδιά μπερδεύονται, ή ότι η νοημοσύνη τους επηρεάζεται με κάποιον τρόπο, ή ότι ο λόγος τους εξασθενεί, ή ότι αυτά τα παιδιά υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να μην καταφέρουν να μιλούν «σωστά» καμία γλώσσα. Αυτό προσπαθούν να το αποδείξουν βασιζόμενοι στις δυσκολίες που παρουσιάζει ο λόγος των δίγλωσσων ατόμων (Σελλά-Μάζη, 2016).

Στο λόγο των δίγλωσσων ατόμων παρατηρούνται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που εκλείπουν από τον μονόγλωσσο λόγο, όπως είναι η «ξένη προφορά», η ενσωμάτωση λέξεων ή εκφράσεων από την άλλη γλώσσα και ξαφνικές αλλαγές από τον ένα κώδικα στον άλλο. Έτσι, στις περιπτώσεις της διγλωσσίας, υπάρχουν τόσο παρεμβολή και δανεισμός, όσο και εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων. Αυτά τα φαινόμενα δεν υπάρχουν στους μονόγλωσσους ομιλητές. Για την ακρίβεια τους καθιστούν επιφυλακτικούς απέναντι στην πρώιμη φυσική διγλωσσία, καθώς φοβούνται ότι τα παιδιά θα καταλήξουν ημίγλωσσα ή ημιδίγλωσσα. Τα φαινόμενα όμως αυτά χρησιμοποιούνται για να καλύψουν συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες (Σελλά-Μάζη, 2016).

#### **2.3.1. Παρεμβολή**

Σύμφωνα με τη θεωρία της παρεμβολής, η ικανότητα ενός παιδιού στη δεύτερη γλώσσα προσδιορίζεται από τη δομή της γλώσσας που κατέχει, δηλαδή την πρώτη γλώσσα. Οι δομές των γλωσσών οι οποίες είναι ταυτόσημες, μαθαίνονται εύκολα. Αντίθετα, δομές που στις δύο γλώσσες παρουσιάζουν διαφορές μαθαίνονται δύσκολα και θεωρούνται αιτίες για λάθη (Γεωργουσης, 2003).

Όταν δύο γλωσσικά συστήματα έρθουν σε επαφή, τότε έχουμε την εμφάνιση παρεμβολών. Οι οποίες παρεμβαίνουν σε φωνητικό/φωνολογικό επίπεδο, στην προσωδία, σε μορφολογικό επίπεδο, στο συντακτικό και στο λεξιλογικό επίπεδο. Το φαινόμενο της παρεμβολής έχει ως αποτέλεσμα την πρόκληση αποκλινοσών δομών (ή αποκλίσεων), δηλαδή την ορατή επίδραση για τους μονόγλωσσους, της μιας γλώσσας στην άλλη (Γεωργουσης, 2003).

Η παρεμβολή σε φωνολογικό/φωνητικό επίπεδο γίνεται αντιληπτή από τους μονόγλωσσους ομιλητές σαν ξένη προφορά. Είναι πιο συχνή σε ενήλικες και έχει σχέση με το ρυθμό, τον επιτονισμό ή την προσωδία. Αυτό το φαινόμενο συνήθως εμφανίζεται όταν τα στοιχεία που παρεμβάλλονται είτε δεν υπάρχει το νέο γλωσσικό σύστημα είτε παρουσιάζουν διαφορές. Στο μορφολογικό και στο συντακτικό επίπεδο οι παρεμβολές παρουσιάζονται στη διάταξη των λέξεων (σχέσεις προσδιορίζοντος- προσδιοριζόμενου), στη χρήση των ονοματικών και των ρηματικών τύπων (αντωνυμίες, άρθρα, αριθμός/χρόνοι, ποιόν ενεργείας, εγκλίσεις), αλλά και στον τρόπο σύνδεσης των λέξεων ή των φράσεων, ( προθέσεις, σύνδεσμοι, πτώσεις). Στο λεξιλογικό επίπεδο οι παρεμβολές όπως η μεταφορά μιας λέξης όπως συμβαίνει στη μητρική γλώσσα του ομιλητή,

δεν είναι συνηθισμένο φαινόμενο. Είναι όμως συχνές οι λιγότερο εμφανείς λεξιλογικές παρεμβολές, οι οποίες ουσιαστικά αποτελούν μεταφραστικά δάνεια των δίγλωσσων από τη μητρική τους γλώσσα (Σελλά-Μάζη, υπό εκδ.).

### 2.3.2. Εναλλαγή κωδίκων

Πρόκειται για την εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών κατά τον προφορικό λόγο, η οποία μπορεί να γίνει σε ολόκληρες προτάσεις ή λέξεις. Τα γλωσσικά στοιχεία που εναλλάσσονται σχετίζονται μεταξύ τους στην προσωδία, τη σημασιολογία και σε συντακτικό επίπεδο με τις ίδιες σχέσεις με τις οποίες συνδέονται τα γλωσσικά στοιχεία της ίδιας γλώσσας. Η εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων [code(-)switching], ή γλωσσική εναλλαγή ή εναλλαγή γλωσσών, δεν πρέπει να συγχέεται με τη διαφορετική χρήση των γλωσσών στην οποία προβαίνει ο δίγλωσσος ανάλογα με τις εκάστοτε (κοινωνιογλωσσικές) συνθήκες επικοινωνίας, ή με το δανεισμό ή με τη γλωσσική μείξη (code-mixing) (Σελλά-Μάζη, υπό εκδ.).

Η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων, διακρίνεται σε δύο ή τρία είδη (ανάλογα με τους ερευνητές) ανάλογα με τη θέση που εμφανίζονται

- *Εναλλαγή στην περιφέρεια*, όταν χρησιμοποιούνται ερωταποκρίσεις και παγιώσεις (tag), Σε αυτή την περίπτωση πραγματοποιείται μια ερωταπόκριση που ανήκει στη γλώσσα Α (του τύπου ξέρεις, «ξέρω γω», «έτσι;», «έτσι δεν είναι;», «you know», «I mean» κ.ά.) μεταφρασμένη στη γλώσσα Β.
- *Εναλλαγή σε δια-προτασιακό επίπεδο*, ή δια-προτασιακή εναλλαγή (intersentential switching), Μια φράση ή τη πρόταση της γλώσσας Α, εκφράζεται εξ ολοκλήρου στην άλλη γλώσσα Β. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο εάν ο ομιλητής κατέχει και τις δύο γλώσσες σε ικανοποιητικό βαθμό.
- *Εναλλαγή σε ενδο-προτασιακό επίπεδο*, ή ενδο-προτασιακή εναλλαγή (intrasentential switching). Σε αυτού του είδους την εναλλαγή μπορεί κανείς να συναντήσει διάφορων τύπων εναλλαγές, καθώς και μείξεις γλωσσικών κωδίκων, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με τη συντακτική δομή της πρότασης (Σελλά-Μάζη, υπό εκδ.).

### 2.3.3. Δανεισμός

Ο δανεισμός είναι ένα φαινόμενο που σχετίζεται με τη μίξη κωδικών και είναι ο δανεισμός μιας λέξης από το λεξικό μιας άλλης γλώσσας προσαρμοσμένο στη γραμματική της γλώσσας που το δανείζεται.

Όλες οι γλώσσες του κόσμου δανείζονται λεκτικά τμήματα από άλλους κώδικες και αυτό συνέβαινε πάντα. Πολλοί πολιτισμικοί και τεχνολογικοί όροι μπορούν να οριστούν σαν δάνεια. Ενώ αρκετοί από αυτούς έχουν πολύ συγκεκριμένες εφαρμογές ή δεν υπάρχει αντίστοιχη ισοδύναμη έννοια στην άλλη γλώσσα, τα δάνεια χρησιμοποιούνται επειδή είναι πιο σύντομα, πιο εύκολα ή πιο

συνηθισμένα ή πιο ακριβή από τις μεταφράσεις τους. Για να ενσωματωθεί ένας δανεισμός εξαρτάται από τη συχνότητα χρήσης του λεκτικού τεμαχίου, πόσο γρήγορα εισχωρεί στο γενικό λεξικό εκτοπίζοντας μια εγχώρια λέξη, αλλά και πόσο εύκολα ενσωματώνεται φωνολογικά και γραμματικά. Η διαδικασία της προσαρμογής και της ενσωμάτωσης φυσιολογικά χρειάζεται κάποιο χρόνο για να ολοκληρωθεί (Σελλά-Μάζη, υπό εκδ.).

#### 2.3.4. Είδη λαθών

*Φωνολογικά λάθη στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών*

Φωνολογικά λάθη στην περίπτωση των δίγλωσσων είναι τα λάθη που δημιουργούνται στην προφορά και προκαλούν προβλήματα στην κατανόηση, π.χ. *Ο οπαδός είχε μεγάλα βία. Τέτοιο θανατικό* (εννοείται οπαδό, αντί για φανατικό) *δεν είχα ξαναδεί* (από γραπτό μαθητή Β΄ Γυμνασίου). Τα φωνολογικά λάθη είναι αποτέλεσμα σύγχυσης φθόγγων που έχουν διακριτική λειτουργία. Η διακριτική λειτουργία τους φαίνεται σε διάφορα ζεύγη λέξεων (ζεύγη λέξεων με ομοιότητα ως προς την προφορά, ανεξαρτήτως της γραφής). Για παράδειγμα:

- [f]-[θ]: [ˈθaros]-[ˈfaros]
- [s]-[z]: [si]-[zi]
- [x]-[k]: [xaˈli]-[kaˈli]
- [θ]-[t]: [θa]-[ta]

Τα ελάχιστα ζεύγη βοηθούν τους δίγλωσσους, αφού μπορούν να προφέρουν μαζί τις λέξεις των ζευγών μέχρι να αντιληφθούν τη διαφορά των φθόγγων. Ακολουθούν περιπτώσεις φωνολογικών λαθών σε τέσσερις διαφορετικές γλώσσες (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Μητσάκη, Βλέτση, 2008).

*Φωνολογικά λάθη στον προφορικό λόγο των ρωσόφωνων μαθητών*

1. /f/ ~ /θ/

π.χ. [ˈfalasa] αντί [ˈthalasa], [faˈrao] αντί [θaˈrao], [fraˈnio] αντί [θraˈnio]

2. /v/ ~ /δ/

π.χ. [ˈvendro] αντί [ˈðendro], [ˈvenˈlino] αντί [ˈðenˈlino], [ˈvino] αντί [ˈðino]

3. /t/ ~ /θ/

π.χ. [ˈtelo] αντί [ˈθelo], [ˈtios] αντί [ˈθios]

4. /d/ ~ /δ/

π.χ. [ˈdino] αντί [ˈðino], [ˈdenˈexo] αντί [ˈðenˈexo]

5. /g/ ~ /γ/

π.χ. [ˈgata] αντί [ˈγata], [gaiˈduri] αντί [γaiˈduri]

Οι ρωσόφωνοι παρατηρείται ότι διαπράττουν λάθη τα οποία προκύπτουν ανάμεσα σε σύμφωνα τα οποία βρίσκονται πολύ κοντά ως προς τον τόπο (1-3) ή τρόπο άρθρωσης (4-5). Πιο συγκεκριμένα, ο φθόγγος [f] αρθρώνεται με τη συνεργασία δοντιών και χειλιών, ενώ ο φθόγγος [θ] με προώθηση

της άκρης της γλώσσας ανάμεσα στα δόντια με ελαφρό άνοιγμα των χειλιών. Έτσι, πραγματοποιείται το λάθος αυτό διότι δεν υπάρχει στη ρώσικη γλώσσα το φώνημα /θ/, υπάρχει όμως το φώνημα /f/. Το ίδιο συμβαίνει και στις περιπτώσεις α) του φατνιακού /t/ και του μεσοδοντικού /θ/ και β) του χειλοδοντικού /v/ και του μεσοδοντικού /δ/.

Στον τρόπο άρθρωσης επίσης παρατηρείται δυσκολία. Ο ρωσόφωνος παράγει κλειστό (στιγμαίο) σύμφωνο αντί για τριβόμενο (εξακολουθητικό): α) /d/ αντί για /δ/ και β) /g/ αντί για /γ/, διότι στη ρωσική δεν υπάρχουν τα φωνήματα /δ/ και /γ/. Έτσι, παρατηρείται σε όλες αυτές τις περιπτώσεις λαθών η αντικατάσταση του δύσκολου-μη υπάρχοντος στη Γ1 φθόγγου της Γ2 με τον εγγύτερο της Γ1. Τα λάθη αυτά είναι συχνά και καθολικά στη διαγλώσσα των ρωσόφωνων μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης, ώστε πολύ συχνά περνούν και στο γραπτό λόγο των μαθητών.

Π.χ.: *\*Με το εργασια μαφένουμε ρολλα πράγματα...Αμα φα ήσε καλο πεδη κε φα προσπαφης εγο κε πεδγα φα σας γοηφήσετε.*

(Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Μητσάκη, Βλέτση, 2008)

*Φωνολογικά λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών με Γ1 την αλβανική*

- /k~/x/: [ˈeko] αντί [ˈexo]
- /c/ ~/ç/: [ˈceri] αντί [ˈçeri]
- /g/~/γ/: [ˈgata] αντί [ˈɣata]
- /j/ ~/j/: [ˈjiro] αντί [ˈjiro]

Οι αλβανόφωνοι μαθητές συνηθίζουν να αντικαθιστούν τους φθόγγους της ελληνικής που έχουν ως τόπο άρθρωσης τον ουρανίσκο (ουρανικούς και υπερωικούς) με τους αντίστοιχους της αλβανικής, διαφοροποιημένους όμως ως προς τον τρόπο άρθρωσης. Αυτοί οι φθόγγοι εκφέρονται ως κλειστοί και όχι ως εξακολουθητικοί αφού αυτοί δεν είναι υπαρκτοί στην αλβανική.

Παραδείγματα από φωνολογικά λάθη αλβανών μαθητών στο γραπτό λόγο:

*\*Θελο να παο 18 κρονον να παρο διπλωμα γιατι κορις το γυμνασιο δενπερνο το διπλωμα.*

*\*Το κρομα τις ταξις μας είναι κιτρινο.*

(Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Μητσάκη, Βλέτση, 2008)

*Φωνολογικά λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών με Γ1 την τουρκική*

- /t/ αντί /θ/: [aˈtina] αντί [aˈθina]
- /d/ αντί /δ/: [ˈdoro] αντί [ˈδορο]
- /g/ αντί /γ/ σε αρκτική θέση λέξης: [ˈgala] αντί [ˈγαλα]
- [k]/[h] αντί [x] ή [ç]: [koˈros] αντί [xoˈros], [ˈherja] αντί [ˈçerja]

Οι μαθητές με πρώτη γλώσσα την τουρκική συνηθίζουν να αντικαθιστούν τα εξακολουθητικά



μεσοδοντικά σύμφωνα [θ], [δ] και το εξακολουθητικό υπερωικό [γ] ή το ουρανικό [ç] με τα αντίστοιχα στιγμιαία της τούρκικης (ο φθόγγος [γ] υπάρχει στην τουρκική, αλλά μόνο μετά από οπίσθια φωνήεντα σε μεσαία ή σε τελική θέση, π.χ. ağa [aɣa]). Τα φωνήεντα που βρίσκονται το ένα το άλλο σε διαδοχικές συλλαβές εξομοιώνονται για λόγους οικονομίας. Αυτό είναι χαρακτηριστικό των λέξεων που αποτελούν δάνεια από την τούρκικη γλώσσα, όπως για παράδειγμα *docteur* (γαλ.) > *doktor* (τουρκ.), *manager* (αγγλ.) > *menecer* (τουρκ.), *αυθέντης* (ελλην.) > *αφέντης* > *efendi* (τουρκ.).

Οι τούρκοι ομιλητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας εφαρμόζουν φωνηεντική αρμονία και στις λέξεις της ελληνικής, έτσι ώστε όλα τα φωνήεντα των συλλαβών μίας λέξης να παρουσιάζουν διαδοχικά τα χαρακτηριστικά: ±οπίσθιο, ± στρογγυλό, π.χ.:

- [stro'tos] αντί [stra'tos]
- [ˈeklapsan] αντί [ˈeklepsan]
- [koluni'ver] αντί [kalori'fer]
- [solu'nakia] αντί [soli'naca]

Παραδείγματα από φωνολογικά λάθη μαθητών με Γ1 την τουρκική στο γραπτό λόγο:

*\*έχωμε στο σχωλείο κολουιβέρ με μικρες σολουνάκια και είναι χρωμα ασπρο και με μπλε.*

(Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Μητσάκη, Βλέτση, 2008)

*Φωνολογικά λάθη στον προφορικό λόγο των κινέζων μαθητών*

- Σύγχυση ανάμεσα στα φωνήματα // και /r/
- Απλοποίηση των συμφωνικών συμπλεγμάτων με συνήθη επένθεση φωνήεντος

Στην κινεζική δεν υπάρχει το φώνημα /r/, ενώ το φώνημα // σε αρχική θέση προφέρεται ως // και /n/. Επιπλέον, στην κινεζική είναι συχνό το φαινόμενο συνδυασμού συμφώνου με φωνήεν, δηλαδή ανοιχτή συλλαβική δομή. Δεν είναι συχνό το περιβάλλον με συμφωνικά συμπλέγματα, όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει από τη φωνολογική προσαρμογή που υφίστανται οι δάνειες λέξεις από την αγγλική, π.χ. *Disney* > *disini*, *Aspirin* > *asipilini*. Οι κινέζοι ομιλητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας απλοποιούν λέξεις της ελληνικής που διαθέτουν δύο, τρία ή τέσσερα σύμφωνα στη σειρά παρεμβάλλοντας φωνήεντα, π.χ. [fusθta] αντί *φούστα*

(Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Μητσάκη, Βλέτση, 2008)

## 2.4. Φωνολογική / αρθρωτική διαταραχή και διγλωσσία

Η ύπαρξη της διγλωσσίας στο άτομο και η διαφοροποίηση μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών έχει αποτελέσει το αντικείμενο πολλών μελετών. Κάποιες μελέτες καταδεικνύουν μια θετική σχέση ανάμεσα στη διγλωσσία και σε κάποιες μεταγλωσσικές ικανότητες, όπως η λεξική/μετασημασιολογική συνειδητοποίηση. Μέρος της μεταγλωσσικής συνειδητοποίησης είναι και η μεταφωνολογική συνειδητοποίηση και κατ'επέκταση η φωνημική συνειδητοποίηση. Με τον όρο φωνημική συνειδητοποίηση ή επίγνωση δηλώνεται «η ικανότητα του ατόμου αφενός μεν να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, αφετέρου να μπορεί να χειρίζεται (δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει) τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων» (Πόρποδας 2002) (Σκούρτου-Δέδε, 2005).

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), το δίγλωσσο παιδί διαφοροποιεί αρχικά τα δύο γλωσσικά συστήματα, αφού οι δύο γλώσσες αναπτύσσονται ταυτόχρονα. Από μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι η γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη ενός δίγλωσσου παιδιού διαφέρει από αυτή του μονόγλωσσου και άρα και η φωνολογική. Κατ'επέκταση, το δίγλωσσο παιδί αντιλαμβάνεται τις φωνολογικές διαφορές των δύο γλωσσών σε μεγαλύτερο βαθμό. Αρχικά, το δίγλωσσο παιδί θα πρέπει να αντιληφθεί τις διαφορές μεταξύ συμφώνων και φωνηέντων, μεταξύ ηχηρών και άηχων, στιγμιαίων και εξακολουθητικών ανάμεσα στις δύο γλώσσες. Έτσι, παρατηρούνται τέσσερα βασικά στάδια φωνολογικής ανάπτυξης, όπως έχει περιγράψει ο Kegel, (1987):

1ο βήμα: Διαφοροποίηση μεταξύ των χειλικών στοματικών και των χειλικών ρινικών φθόγγων, παράδειγμα: /b/ και /m/, όπως μπαμπάς-μαμά.

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

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

4ο βήμα: Διαφοροποίηση μεταξύ των κλειστών «σκληρών ουρανικών» και των κλειστών «μαλακών ουρανικών», παράδειγμα: /ka/ και /kje/. (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Στη δεκαετία του '70 και του '80, οι ερευνητές βάσισαν τις μελέτες τους στη φωνολογική θεωρία, καθώς οι έρευνες για τη γλώσσα των παιδιών ασχολήθηκαν με αναλύσεις στη γραμματική των ενηλίκων και στη γραμματική των παιδιών. Κατά συνέπεια, η φωνολογία των παιδιών διατυπώθηκε με βάση τα τρέχοντα θεωρητικά μοντέλα και αυτά αναπτύχθηκαν γρήγορα. Έτσι, στη δεκαετία του 1970 η φωνολογική απόκτηση βασίστηκε σε κανόνες, ακολουθώντας την πρακτική της Γενικής Γραμματικής. Αργότερα, στη δεκαετία του 1980, οι κανόνες ερμηνεύθηκαν εκ νέου, ως λειτουργίες διευκόλυνσης για το παιδί. Θεωρήθηκαν ως λεγόμενες στρατηγικές, οι οποίες θα βοηθούσαν το παιδί στο έργο του να αποκωδικοποιεί και να αποθηκεύει λέξεις στο νοητικό λεξικό του. Ορισμένες από αυτές τις στρατηγικές ήταν η αποφυγή, η ομωθυμία, η αρμονία και ο αναδιπλασιασμός (Lleo, 2016).

Η παραγωγή των πρώτων λέξεων φαίνεται να απαιτεί κάποια προσπάθεια και, στην πραγματικότητα, η επιλογή μιας άλλης γλώσσας μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αποφύγει ορισμένους πιθανώς δύσκολους ήχους, όπως στην περίπτωση ενός αγγλόφωνου δίγλωσσο παιδιού που απέφυγε τους ήχους που του φαινόταν δύσκολοι και ήταν είναι σε θέση να επιλέξει μια λέξη χωρίς δυσκολία από μια από τις δύο γλώσσες. Η *αποφυγή* παρουσιάζεται μέσα από παραδείγματα που χρησιμοποιεί ένα γαλλόφωνο-αγγλόφωνο δίγλωσσο παιδί, που προτιμούσε να λέει *couteau* αντί για *knife*, και *ried* αντί για *foot*.

Η *ομωνυμία* συνίστατο στη χρήση μιας λέξης για να αντιπροσωπεύει μια ομάδα λέξεων που μοιράζονταν κοινά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, ένα παιδί χρησιμοποίησε τον τύπο [baʃ] για το αγγλικό *bad* (κακό) και *blanket* (κουβέρτα).

Η *αρμονία* αναφέρθηκε στην ηχητική δομή των λέξεων, η οποία απλοποιήθηκε με (αρμονική) αρμονία, η οποία μείωσε τους τόπους της άρθρωσης μιας λέξης σε ένα μόνο σημείο: το χειλικό. Για παράδειγμα, ένα παιδί που παρήγαγε τη λέξη /duck/ (πάπια) και για το /dog/ (σκύλο).

Ο *αναδιπλασιασμός* όπως εφαρμόζεται στα αρχικά στάδια έγινε αντιληπτός ως μια ακραία περίπτωση αρμονίας, καθώς όχι μόνο τα σύμφωνα, αλλά και τα φωνήεντα φάνηκαν να επαναλαμβάνονται, όπως στο [gaga] για *doggie* (σκυλάκι), ή [bæbæ] για το "patty (-cake)" (Leo, 2016).

Τα δίγλωσσα παιδιά εμφανίζουν συνήθως διαταραχές άρθρωσης και φωνολογίας και στις δύο γλώσσες. Αυτές οι διαταραχές σχετίζονται με φθόγγους που είναι διαθέσιμοι και στις δύο γλώσσες ή και φθόγγους που εμφανίζονται μόνο στη μία γλώσσα. Έτσι, είναι προτιμότερο, η οποιαδήποτε 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. Σε αυτούς φθόγγους το παιδί, μπορεί α) είτε να μην τους προφέρει καθόλου και να λέει πχ. *ια* αντί *λία*, β) είτε να προβαίνει σε αντικατάσταση με άλλους πχ. *Πία* αντί *λία*. Επίσης το παιδί μπορεί να προφέρει απλοποιημένα πολυσύλλαβες λέξεις: «λάτα» αντί «σκολλάτα», «δρόμος» αντί «σιδηρόδρομος» (Τριάρχη – Herrmann, 2000).

Το μοντέλο των Volterra και Taeschner Οι Volterra και Taeschner (1978), ανέπτυξαν ένα μοντέλο δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης, το οποίο βασίζεται στην υπόθεση ενός κοινού γλωσσικού συστήματος. Στο μοντέλο αυτό περιγράφονται οι διάφορες φάσεις ανάπτυξης των γλωσσικών συστημάτων στα δίγλωσσα παιδιά και είναι γνωστό ως το μοντέλο των τριών αναπτυξιακών βαθμίδων

1η βαθμίδα: Υπάρχει μόνο ένα σημασιολογικό γλωσσικό σύστημα με λέξεις και από τις δύο γλώσσες.

2η βαθμίδα: Έχουν ήδη αναπτυχθεί δύο ξεχωριστά σημασιολογικά συστήματα, αλλά υπάρχει ακόμη μόνο ένα κοινό γραμματικό.

3η βαθμίδα: Υπάρχουν δύο ξεχωριστά σημασιολογικά και δυο γραμματικά συστήματα.

### 1η βαθμίδα: (1-2 ετών)

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), στην πρώτη φάση της γλωσσικής ανάπτυξης, το δίγλωσσο παιδί διακατέχεται από ένα κοινό γλωσσικό σύστημα, στο οποίο εντάσσονται οι πρώτες λέξεις και των δύο γλωσσικών συστημάτων. Χρησιμοποιεί συνήθως μια «λέξη- έκφραση». Στην πρώτη αυτή αναπτυξιακή βαθμίδα δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία που θα μας επιτρέψουν να μιλήσουμε για το πώς αναπτύσσεται η σύνταξη και στα δύο γλωσσικά συστήματα, ώστε να είναι δυνατόν να βγουν τα σχετικά συμπεράσματα. Σε επίπεδο λεξιλογίου δεν υπάρχουν συνήθως οι αντίστοιχες λέξεις από την κάθε γλώσσα. Για την κάθε έννοια χρησιμοποιεί το παιδί λέξη η οποία είναι κοινή και για τις δύο γλώσσες. Η λέξη μπορεί να προέρχεται είτε από τη μία είτε από την άλλη γλώσσα, πράγμα το οποίο εξαρτάται από την κατάσταση κατά την οποία το παιδί, πρωτοάκουσε, πρωτογνώρισε και πρωτοέμαθε την έννοια αυτή. Η φωνολογική δομή της λέξης, δηλαδή αν είναι απλή ή σύνθετη, δεν παίζει σε αυτή τη διαδικασία σημαντικό ρόλο. Σε κάποιες περιπτώσεις το δίγλωσσο παιδί ενώ έχει κατακτήσει για κάποια συγκεκριμένη έννοια και τις δύο αντίστοιχες λέξεις των δύο γλωσσών, χρησιμοποιεί την κάθε μια λέξη με μια διαφορετική σημασία. Στις λίγες, αντίστοιχες λέξεις που έχουν αποκτηθεί και από τα δύο γλωσσικά συστήματα δεν τους αποδίδεται το ίδιο σημασιολογικό φάσμα. Αυτό ίσως συμβαίνει διότι στην αρχή της γλωσσικής ανάπτυξης το παιδί έχει ένα κοινό λεξιλόγιο και για τις δύο γλώσσες, το οποίο σιγά-σιγά με το χρόνο διαφοροποιείται σε δύο χωριστά σημασιολογικά συστήματα. Άλλες φορές αποδίδεται η ίδια έννοια σε λέξεις που δεν έχουν την ίδια σημασία, αλλά ίσως παρόμοια φωνολογική δομή (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

### 2η βαθμίδα: (2-3 ετών)

Σε αυτή τη φάση, το δίγλωσσο παιδί αρχίζει και χρησιμοποιεί και τα δύο γλωσσικά συστήματα, δηλαδή για την κάθε σημασιολογική έννοια που κατακτά, αναπτύσσει τις περισσότερες φορές και τα δύο αντίστοιχα σύμβολα. Σε αυτή τη φάση κατανοεί την ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση των λέξεων από την κάθε γλώσσα και πρωτοεμφανίζονται στην ομιλία του οι ονομασίες που συνδέονται και προσανατολίζονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της αντίστοιχης γλώσσας. Αυτή η κατηγοριοποίηση γίνεται μόνο σε σημασιολογικό επίπεδο. Το παιδί μπορεί να μεταφέρει από την μία γλώσσα στην άλλη και βρίσκει την κατάλληλη λέξη και στις δύο γλώσσες. Γενικά, αποφεύγει να χρησιμοποιεί δύσκολες και πολύπλοκες στην προφορά τους λέξεις γι' αυτό και προτιμά λέξεις που να έχουν μια απλή φωνολογική δομή (Τριάρχη-Herrmann, 2000),.

Αυτή τη χρονική περίοδο το δίγλωσσο παιδί αρχίζει να καταλαβαίνει ότι στο περιβάλλον του μιλιούνται δύο διαφορετικές γλώσσες. Αρχίζει δηλαδή, γύρω στα δύο χρόνια, η συνειδητοποίηση της ανάπτυξης των δύο γλωσσών και η ανάπτυξη της μεταγλωσσικής επίγνωσης. Στο χώρο του μορφολογικού και συντακτικού τομέα δεν παρατηρείται καμία διαφοροποίηση. Αυτά τα επίπεδα αναπτύσσονται σ' ένα κοινό σύστημα και για τις δύο γλώσσες. Αντίθετα, χρησιμοποιείται συνειδητά ο αντίστοιχος σημασιολογικός όρος, με άρθρωση που διέπεται από τους κανονισμούς της

φωνολογίας και φωνητικής της αντίστοιχης γλώσσας. Με άλλα λόγια, παρατηρείται σε αυτή τη αναπτυξιακή φάση να υπάρχει μια διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο γλώσσες κατά την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της άρθρωσης του δίγλωσσου παιδιού (Τριάρχη – Herrmann, 2000).

3η βαθμίδα: ( μετά το 3ο έτος)

Σε αυτή τη φάση ολοκληρώνεται η διαφοροποίηση των συντακτικών και μορφολογικών κανόνων των δύο γλωσσικών συστημάτων. Το δίγλωσσο παιδί αρχίζει να καταλαβαίνει ότι υπάρχουν διαφορετικά συστήματα κανόνων που διέπουν τις διάφορες γλώσσες του περιβάλλοντός του και αρχικά πραγματοποιεί υπεργενικεύσεις της εφαρμογής των κανόνων αυτών και της μεταφοράς τους από την μία γλώσσα στην άλλη, ενώ κατανοεί και τους μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες (Τριάρχη-Herrmann (2000).

Εφόσον έχει ήδη συνειδητοποιήσει το δίγλωσσο παιδί ότι στο περιβάλλον του δεν μιλούν μια γλώσσα, επιλέγει να χρησιμοποιήσει τον αντίστοιχο γλωσσικό κώδικα που μιλιέται στο εκάστοτε περιβάλλον. Σημαντικός παράγοντας, λοιπόν, για το ποια γλώσσα χρησιμοποιεί το δίγλωσσο παιδί κατά την επικοινωνία του με το περιβάλλον, είναι κυρίως ο συνομιλητής με τον οποίο έρχεται σε επαφή και όχι αυτή καθαυτή η γλώσσα που μιλά ο συνομιλητής του. Η ικανότητα που θα αποκτήσει το παιδί στην κάθε γλώσσα εξαρτάται από τις προσωπικές, ατομικές, έμφυτες ικανότητες και δεξιότητες του παιδιού και το άμεσο γλωσσικό περιβάλλον, δηλαδή με ποια συνέπεια ομιλείται η κάθε γλώσσα στο περιβάλλον του παιδιού, επηρεάζει και το επίπεδο ανάπτυξης και κατοχής της αντίστοιχης γλώσσας (Τριάρχη – Herrmann, 2000).

Για να αναπτυχθούν σωστά και οι δύο γλωσσικές ικανότητες, θα πρέπει να τηρείται ο γλωσσικός διαχωρισμός, και στις τρεις φάσεις της δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης . Θα πρέπει δηλαδή να χρησιμοποιείται πάντα μόνο μία γλώσσα για την κάθε κατάσταση που ζει το παιδί . Π.χ. θα είναι καλό να χρησιμοποιείται πάντα μια γλώσσα μόνο στο παιχνίδι ή την ώρα του φαγητού . Ακόμα, αν οι δύο γονείς κατέχουν διαφορετικές πρώτες γλώσσες, θα πρέπει όταν έρχονται σε επαφή με το παιδί τους να μιλούν πάντα στη δική τους πρώτη γλώσσα. Έτσι, το παιδί συνδέσει το κάθε άτομο του περιβάλλοντός του με μια γλώσσα, πράγμα που το διευκολύνει να διαφοροποιήσει τα δύο γλωσσικά συστήματα, να τα κρατήσει ξεχωριστά και σιγά- σιγά να τα αναπτύξει.

Οι Volterra και Taeschner υποστηρίζουν ότι δεν είναι απαραίτητο να τηρείται αυτή η αρχή μετά την ολοκλήρωση αυτών των τριών γλωσσικών φάσεων. Θεωρούν ότι μετά την ολοκλήρωση της διαφοροποίησης των συντακτικών και μορφολογικών κανόνων, όταν δηλαδή τα δύο γλωσσικά συστήματα έχουν ολοκληρωθεί, μπορεί το δίγλωσσο παιδί κατά την επαφή με τις δύο γλώσσες να χρησιμοποιήσει και τα δύο γλωσσικά συστήματα. Μπορεί να επικοινωνεί γλωσσικά και στις δύο γλώσσες (Τριάρχη – Herrmann, 2000).

Η επίδραση της διγλωσσίας στη φωνολογική ανάπτυξη δίγλωσσων παιδιών έχει απασχολήσει ερευνητές, διαφόρων ειδικοτήτων. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις μελέτες σε μονόγλωσσα αλλά και δίγλωσσα παιδιά είναι αντιφατικά: σε άλλες έρευνες φαίνεται να υπερέχουν τα μονόγλωσσα παιδιά και άλλοτε τα δίγλωσσα παιδιά, ενώ σε αρκετές έρευνες δεν

παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες. Σε πολλές έρευνες παρατηρείται θετική σχέση ανάμεσα στη δίγλωσσία και σε κάποιες μεταγλωσσικές ικανότητες, όπως τη λεξική / μετασημασιολογική συνειδητοποίηση. Οι μελετητές αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα για να βγάλουν ασφαλή συμπεράσματα. Ένα από αυτά είναι η γλώσσα της εξέτασης. Έχει αποδειχθεί ότι η δίγλωσσία φαίνεται θετική όταν η εξέταση γίνεται στη βασική γλώσσα των δίγλωσσων. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που διαφοροποιεί τις επιδόσεις των παιδιών, στα πλαίσια μιας έρευνας, αποτελεί το είδος της φωνημικής δοκιμασίας. Τέλος, οι διαφορές στα χαρακτηριστικά της δομής των λέξεων των δύο γλωσσών μπορεί να διαφοροποιούν τον τρόπο εκτέλεσης μιας φωνημικής δοκιμασίας ανάλογα με τη γλώσσα της δοκιμασίας (Σκούρτου-Δέδε, 2005).

Ελάχιστες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για τη φωνολογική συνειδητοποίηση των δίγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας στην ελληνική γλώσσα. Μία από αυτές είναι η έρευνα των Σκούρτου και Δέδε (2003) σε νηπιαγωγεία της Ρόδου, σε παιδιά ηλικίας 4,10 έως 5,10 ετών. Η συγκεκριμένη έρευνα διερεύνησε τη σχέση δίγλωσσίας και της συνειδητοποίησης της φωνημικής δομής των λέξεων της ελληνικής γλώσσας κατά την προσχολική ηλικία. Αυτό εξετάστηκε με τη σύγκριση των επιδόσεων δίγλωσσων και μονόγλωσσων νηπίων, με μηδενική αναγνωστική ικανότητα, σε δοκιμασίες φωνημικής συνειδητοποίησης με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, χωρίς να έχει προηγηθεί καμία διδασκαλία της φωνημικής συνειδητοποίησης στα νηπιαγωγεία. Επιπλέον, εξετάστηκε η επίδραση διαφόρων παραγόντων στη φωνημική συνειδητοποίηση των δίγλωσσων παιδιών, όπως η ηλικία, το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, ο βαθμός δυσκολίας της άσκησης, τα επίπεδα κατάκτησης της πρώτης και δεύτερης γλώσσας, οι ομοιότητες των φωνολογικών συστημάτων των δύο γλωσσών (Σκούρτου-Δέδε, 2005).

Τα παιδιά εξετάστηκαν σε μία σειρά δοκιμασιών φωνημικής συνειδητοποίησης στην ελληνική γλώσσα: εφαρμόστηκαν δοκιμασίες αναγνώρισης-ταύτισης αρχικού και τελικού φωνήματος, δοκιμασία σύνθεσης φωνημάτων σε λέξεις, δοκιμασία κατάτμησης λέξεων σε φωνήματα, δοκιμασίες αναγνώρισης αρχικού και τελικού φωνήματος και δοκιμασίες απαλοιφής αρχικού και τελικού φωνήματος. Παράλληλα, εξετάστηκε η επίδραση και άλλων παραγόντων στη φωνημική συνειδητοποίηση των δίγλωσσων παιδιών, όπως η ηλικία, το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, ο βαθμός δυσκολίας των δοκιμασιών, τα επίπεδα κατάκτησης της πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι ομοιότητες των φωνολογικών συστημάτων των δύο γλωσσών (Σκούρτου-Δέδε, 2005).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας δεν διαπιστώθηκε επίδραση της δίγλωσσίας στη φωνημική συνειδητοποίηση των νηπίων, τα οποία βρισκόταν στην ηλικία των 5-6 ετών, αφού οι επιδόσεις των δύο γλωσσικών ομάδων, δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά ούτε στο σύνολο των φωνημικών δοκιμασιών, σε κάποια μεμονωμένη φωνημική δοκιμασία. Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκε να είναι σημαντική η επίδραση των επιπέδων γνώσης ούτε της Ελληνικής, ούτε της άλλης γλώσσας των δίγλωσσων παιδιών. Οι ομοιότητες ή οι διαφορές των φωνολογικών συστημάτων της Ελληνικής και της άλλης γλώσσας των νηπίων δεν φάνηκε να επηρεάζουν τη φωνημική επίγνωση των παιδιών στην ελληνική γλώσσα (Σκούρτου-Δέδε, 2005).

Τα παιδιά δεν είχαν δεχθεί κανενός είδους φωνημική εξάσκηση στο νηπιαγωγείο και δεν ήταν σε θέση να αναγνώσουν, και έτσι οι επιδόσεις των παιδιών και των δύο γλωσσικών ομάδων κατέδειξαν χαμηλά επίπεδα επιτυχίας. Οι φωνημικές δοκιμασίες παρουσιάστηκαν με την ίδια σειρά δυσκολίας δηλαδή ξεκίνησαν με την αναγνώριση- ταύτιση φωνημάτων, ακολουθούσε φωνημική σύνθεση και τελευταία ήταν η αναγνώριση αναληφθέντος φωνήματος. Στις δοκιμασίες φωνημικής κατάτμησης και απαλοιφής τα παιδιά και από τις δύο γλωσσικές ομάδες είτε αρνήθηκαν να δώσουν απάντηση είτε είχαν μηδενικό αποτέλεσμα. Η εξέταση για τη θέση του φωνήματος μέσα στη λέξη, έδειξε τα ίδια αποτελέσματα και στις δύο γλωσσικές ομάδες, με το αρχικό φώνημα να είναι ευκολότερο του τελικού φωνήματος (Σκούρτου-Δέδε, 2005).

Τα συμπερασματικά στοιχεία λοιπόν της παρούσας έρευνας, έδειξαν ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν υστερούν στη φωνημική συνειδητοποίηση ως προς το ελληνικό φωνολογικό σύστημα, σε σχέση με τα μονόγλωσσα ελληνόφωνων παιδιά. Αυτό το αποτέλεσμα έρχεται σε αντιπαράθεση με την άποψη περί ελλείμματος των δίγλωσσων έναντι των ελληνόφωνων παιδιών, που έχουν συχνά οι εκπαιδευτικοί. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για τα δίγλωσσα παιδιά, τα οποία αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Έτσι, η χαμηλή φωνημική συνειδητοποίηση που πιθανόν να έχει ένα δίγλωσσο παιδί πιθανότατα είναι ένδειξη κάποιου άλλου προβλήματος (π.χ. δυσλεξία), το οποίο χρειάζεται έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση (π.χ. εντατικό πρόγραμμα φωνημικής εξάσκησης) (Σκούρτου-Δέδε, 2005).

Σε άρθρο των Bailystok, Majumder and Martin (2003) έχουν αναφερθεί τρεις μελέτες που εξετάζουν την εξέλιξη της φωνολογικής συνειδητοποίησης σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά μεταξύ νηπιαγωγείου και Βαθμού 2.

Στις έρευνες συμμετείχαν παιδιά, τα μισά από τα οποία ήταν δίγλωσσα. Τα δίγλωσσα παιδιά ζούσαν σε διέμεναν σε μεγάλη αγγλόφωνης πόλης της μεσαίας τάξης αλλά παρακολούθησαν σχολεία γαλλικής γλώσσας. Σύμφωνα με αυτή, ένας παράγοντας που επηρεάζει τη δυσκολία ενός φωνολογικού έργου ευαισθητοποίησης είναι αυτός της μνήμης εργασίας. Έτσι, το ζητούμενο ήταν ο ρόλος της μνήμης εργασίας στην φωνολογική ευαισθητοποίηση και εάν η διγλωσσία επηρεάζει την ικανότητα των παιδιών να τα λύσουν προβλήματα φωνολογικής ενημερότητας. Τους ζητήθηκε λοιπόν, να αντικαταστήσουν το αρχικό φώνημα μιας λέξης, με το αρχικό φώνημα μιας δεύτερης λέξης, για να δημιουργηθεί μια νέα λέξη (Bailystok, Majumder, Martin, 2003).

Η φωνημική κατάτμηση, είναι μία δοκιμασία η οποία απαιτεί υψηλά επίπεδα και των δύο ικανοτήτων, δηλαδή της ανάλυσης της γλωσσικής γνώσης και της επιλεκτικής προσοχής. Κατά συνέπεια, το ίδιο πιθανότατα ισχύει και για τις άλλες φωνημικές δοκιμασίες. Ο χειρισμός της μνήμης εργασίας επηρέασε και τις δύο γλωσσικές ομάδες, υποδεικνύοντας όμως ότι κάθε ομάδα τη χρησιμοποίησε διαφορετικά (Bailystok, Majumder, Martin, 2003).

Μεταξύ του νηπιαγωγείου και του βαθμού 2, τα παιδιά έχουν αποκτήσει ήδη την ικανότητα να λύσουν ένα δύσκολο πρόβλημα στη φωνολογική συνειδητοποίηση. Τα παιδιά θα μπορούσαν να λύσουν προβλήματα αυτού του είδους και κατά τη διάρκεια του νηπιαγωγείου. Οι δυο ομάδες όμως ενδέχεται να έχουν προσεγγίσει το πρόβλημα διαφορετικά. Τα δίγλωσσα παιδιά εμφανίστηκαν να

αγνοούν τις μνημονικές διαδικασίες και να επιλύουν όλες τις δραστηριότητες στο ίδιο επίπεδο, ξεπερνώντας τα μονόγλωσσα. Σε δοκιμασίες που απαιτούν υψηλά επίπεδα επιλεκτικής προσοχής υπερέχουν τα δίγλωσσα των μονόγλωσσων παιδιών, ενώ, όπου απαιτούνται υψηλά επίπεδα ανάλυσης της γλωσσικής γνώσης, δεν παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά. Δεν υπήρχε συνολική διαφορά μεταξύ των δύο γλωσσικών ομάδων στην ικανότητά τους να επιλύουν αυτό το πρόβλημα. Η υπεροχή λοιπόν των δίγλωσσων έναντι των μονόγλωσσων παιδιών ως προς τα επίπεδα επιλεκτικής προσοχής μπορεί να ευθύνεται για τη μικρή υπεροχή τους στις φωνημικές δοκιμασίες, αλλά η μη υπεροχή τους ως προς το επίπεδο της ανάλυσης της γλωσσικής γνώσης είναι πιθανό να μην επιτρέπει αυτή η διαφορά να σημειώσει στατιστική σημαντικότητα. Γι αυτόν το λόγο, ίσως, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων παιδιών του δείγματος της παρούσας έρευνας, αλλά μόνο μία μικρή τάση υπέρ της ομάδας των δίγλωσσων νηπίων. Οι διαφορές στην έρευνα ίσως να δείχνουν συμπεράσματα για το ρόλο της μνήμης εργασίας παρά για τον ρόλο της διγλωσσίας. Δύο χαρακτηριστικά συμπεράσματα προέκυψαν. Πρώτον, το μονόγλωσσα παιδιά βαθμολογήθηκαν καλύτερα από τα δίγλωσσα στη δοκιμή εργασίας μνήμης, πράγμα το οποίο ίσως να τους προσφέρει ένα πλεονέκτημα στην επίλυση αυτών των προβλημάτων. Δεύτερον, τα δίγλωσσα παιδιά εκπαιδεύτηκαν στα γαλλικά αλλά δοκιμάστηκαν στα αγγλικά. Αυτή η αναντιστοιχία στη γλώσσα της διδασκαλίας αλφαριθμητισμού και στη γλώσσα των δοκιμών μπορεί να ήταν η αιτία για ορισμένες από τις διαφορές μεταξύ των ομάδων (Bailystok, Majumder, Martin, 2003).



## 2.5. Θεωρίες Δίγλωσσης Φωνολογικής Ανάπτυξης

Οι ερευνητές έχουν θέσει δύο μοντέλα γλωσσικής ανάπτυξης για δίγλωσσα παιδιά. Σύμφωνα με το Μοντέλο Ενιαίου Συστήματος (Unitary System Model), τα δίγλωσσα παιδιά αρχίζουν με ένα ένα ενιαίο φωνολογικό σύστημα το οποίο χωρίζεται σε δύο αυτόνομα συστήματα με την πάροδο του χρόνου. Σε αντίθεση, το μοντέλο διπλών συστημάτων Dual Systems Model υποστηρίζει ότι τα δίγλωσσα παιδιά αναπτύσσουν χωριστά φωνολογικά συστήματα για κάθε γλώσσα από τη γέννηση τους, τα οποία δεν αλληλεπιδρούν (Goldstein & Fabiano, 2007).

Ένα τρίτο μοντέλο, μια παραλλαγή του μοντέλου διπλών συστημάτων που είναι γνωστό ως το μοντέλο αλληλεπιδραστικών διπλών συστημάτων Interactional Dual Systems Model [PDF] της φωνολογικής αναπαράστασης, υποδηλώνει ότι τα δίγλωσσα παιδιά κατέχουν δύο χωριστά φωνολογικά συστήματα με αμοιβαία επιρροή (Goldstein & Fabiano, 2007).

Διάφορες μελέτες περιπτώσεων και ομάδων έχουν υποστηρίξει το μοντέλο αλληλεπίδρασης διπλών συστημάτων. Διαπιστώθηκε ότι τα δίγλωσσα άτομα χρησιμοποιούν στοιχεία και από τις δύο γλώσσες διατηρώντας παράλληλα το διαχωρισμό για ειδικά στοιχεία γλώσσας (Goldstein & Fabiano, 2007)

Η γνώση της φωνολογικής ανάπτυξης σε δίγλωσσα είναι χρήσιμη επειδή επιτρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα σε μια φωνολογική διαφορά από μια διαταραχή. Αξιολογώντας τη γλωσσική ανάπτυξη και προσδιορίζοντας τον τρόπο αλληλεπίδρασης των γλωσσών μεταξύ τους, οι ειδικοί μπορούν να κάνουν έγκυρη διάγνωση, να επιτύχουν τον προσδιορισμό των ισχυρών και αδύναμων σημείων του παιδιού αλλά και το σχεδιασμό της παρέμβασης (Goldstein & Fabiano, 2007).

## 2.6. Αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών

Η διαδικασία κλινικής αξιολόγησης των δίγλωσσων παιδιών με φωνολογικές διαταραχές, αποτελεί το βασικό στάδιο, το οποίο θα καθορίσει και την κατάλληλη διαδικασία παρέμβασης. Στην εξέταση ο ειδικός θα πρέπει να τους υπολογίσει κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες, να αξιολογήσει τις φωνολογικές ικανότητες στις δύο ομιλούμενες από τον ασθενή γλώσσες, να επιλέξει το σωστό 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 (Goldstein & Fabiano, 2007).

Το ακόλουθο πρωτόκολλο για τη δίγλωσσα φωνολογική αξιολόγηση αναπτύχθηκε με βάση τη θεωρία ότι τα δίγλωσσα παιδιά διατηρούν το διαχωρισμό σε ορισμένους φωνολογικούς τομείς, ενώ αποδεικνύουν αλληλεπίδραση σε άλλους.

Βήμα 1: Λεπτομερές ιστορικό περιπτώσεων.

Εκτός από αυτό που συνήθως λαμβάνεται σε μια συνέντευξη γονέα για ένα μονόγλωσσικό παιδί, συστήνεται να ερωτώνται οι γονείς για μια τυπική ημέρα του παιδιού τους. Σε κάθε αναφερόμενη κατάσταση, θα πρέπει να ρωτώνται οι γονείς για το ποια γλώσσα συνήθως μιλιέται και ποια γλώσσα χρησιμοποιεί το παιδί κατά τη διάρκεια της εκάστοτε εργασίας ή εάν και οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα. Επιπλέον, κάθε φορά που πραγματοποιείται αξιολόγηση για δίγλωσσα παιδιά θα ήταν χρήσιμο να αποκτώνται οι ακόλουθες πληροφορίες : ιστορικό γλώσσας (πότε το παιδί εκτέθηκε και άρχισε να χρησιμοποιεί κάθε γλώσσα), ποσοστό έκθεσης στην κάθε γλώσσα (ώρες την εβδομάδα που το παιδί ακούει κάθε γλώσσα) και το ποσοστό χρήσης της κάθε γλώσσας (ώρες την εβδομάδα που χρησιμοποιεί το παιδί την κάθε γλώσσα) (Goldstein & Fabiano, 2007).

Βήμα 2: Δείγματα ομιλίας.

Τα μονολεκτικά και προτασιακά (συνομιλία ή αφηγηματικά) δείγματα θα πρέπει να ληφθούν και στα δύο δίγλωσσες γλώσσες παιδιού. Είναι σημαντικό να συλλέγουμε δείγματα ομιλίας και στις δύο γλώσσες επειδή η φωνολογική κατάκτηση δεν είναι παράλληλη στις δύο γλώσσες του δίγλωσσου παιδιού. Οι ανάπτυξη και η δομή των δύο γλωσσών μπορεί να είναι διαφορετικές για κάθε γλώσσα. Η σειρά κατάκτησης των φωνολογικών στοιχείων θα διαφέρουν και έτσι η φωνολογική ανάπτυξη σε δίγλωσσα άτομα είναι παρόμοια, αλλά όχι ίδια με τα μονόγλωσσα (Goldstein & Fabiano, 2007).

Βήμα 3: Εφαρμογή ανεξάρτητης ανάλυσης.

Ο προσδιορισμός των φωνολογικών στοιχείων του παιδιού θα πρέπει να γίνεται και στις δύο γλώσσες συλλέγοντας δείγματα ομιλίας μίας λέξης ή εκφράσεων. Το απόθεμα θα πρέπει να

οργανώνονται με βάση τον τόπο της άρθρωσης και τον τρόπο αρθρώσεως. Η απόκτηση ενός φωνητικού δείγματος σε κάθε γλώσσα θα βοηθήσει στην απόφαση της σωστής φωνολογικής παρέμβασης (Goldstein & Fabiano, 2007).

Βήμα 4: Συγκριτική ανάλυση των στοιχείων.

Πρέπει να πραγματοποιηθούν συγκριτικές αναλύσεις των δειγμάτων για να εξεταστεί η συνολική ακουστική ακρίβεια και η φωνηεντική ακρίβεια σε κάθε μία τη γλώσσα και η ακρίβεια των κοινών στοιχείων (δηλ., κοινά και στις δύο γλώσσες, όπως το / r / μεταξύ των ισπανικών και αγγλικών αλλά και των μη κοινών στοιχείων (δηλαδή, μοναδικά σε κάθε γλώσσα, όπως το ισπανικό /θ/ trill). Η σύγκριση των κοινών και μη φωνολογικών στοιχείων πρέπει να πραγματοποιηθεί διότι μελέτες που εξετάζουν τη δίγλωσση φωνολογική ανάπτυξη έχουν καταλήξει σε χρήσιμα συμπεράσματα, όπως για παράδειγμα, φωνολογική ακρίβεια σε κοινά στοιχεία σε σύγκριση με μη κοινά στοιχεία, επιδεικνύοντας αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο γλωσσών (Goldstein & Fabiano, 2007)

Θα πρέπει επίσης να συμπεριληφθεί μια ανάλυση φωνολογικού προτύπου λαμβάνοντας υπόψη ότι ο τύπος και η συχνότητα των φωνολογικών προτύπων ποικίλλουν μεταξύ των γλωσσών. Για παράδειγμα, τα αγγλικά επιτρέπουν συμπλέγματα τριών φωνημάτων και η ισπανική επιτρέπει μόνο συμπλέγματα δύο φθόγγων. Λόγω αυτής της διαφοράς, η διαταραγμένη φωνολογική ανάπτυξη των συμπλεγμάτων, σε μια δεδομένη ηλικίας, θα ήταν φυσιολογική στα αγγλικά, αλλά "καθυστέρηση" στα ισπανικά (Goldstein & Fabiano, 2007)

Βήμα 5: Ανάλυση σφάλματος.

Στην ανάλυση σφάλματος υποκατάστασης, θα πρέπει να εξεταστούν τα φωνήματα στόχοι (τα φωνήματα τα οποία θα έπρεπε να χρησιμοποιεί το παιδί σε κάθε περίπτωση) και τα φωνήματα υποκατάστασης (τα φωνήματα που χρησιμοποιεί το παιδί στη θέση των εν λόγω φωνημάτων-στόχων). Σε αυτή την ανάλυση, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα διαγλωσσικά αποτελέσματα (χρησιμοποιώντας ένα συγκεκριμένο φωνολογικό στοιχείο στη θέση του άλλου. για παράδειγμα, το ισπανικό trill / r / που βρέθηκε σε αγγλική παραγωγή) όπως και χαρακτηριστικά διαλέκτου. Ούτε τα διαγλωσσικά αποτελέσματα ούτε τα χαρακτηριστικά διαλέκτου θα πρέπει να βαθμολογούνται ως σφάλματα (Goldstein & Fabiano, 2007).

## 2.7. Παρέμβαση

Παρέμβαση Φωνολογικών Διαταραχών/αρθρωτικών διαταραχών σε Δίγλωσσους ομιλητές

Παρέμβαση Σύμφωνα με τους (Yavas&Goldstein, 1998), Μετά τη διάγνωση μιας φωνολογικής διαταραχής οι λογοθεραπευτές θα 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.

Η παρέμβαση σε δίγλωσσα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές είναι παρουσιάζει δυσκολίες γιατί υπάρχουν σχετικά λίγες ερευνητικές μελέτες για τον τομέα αυτό. Ωστόσο, οι λογοπαθολόγοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν στοιχεία τη φωνολογική ανάπτυξη σε δίγλωσσα παιδιά, τα καθολικά χαρακτηριστικά της φωνολογικής ανάπτυξης και τη μετάβαση της θεωρίας στην πράξη για να καθοδηγήσουν τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις κατάλληλες υπηρεσίες παρέμβασης σε δίγλωσσα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές (Yavas&Goldstein, 1998).

Η διαδικασία της παρέμβασης θα πρέπει να αρχίσει με το βασικό ερώτημα: "Σε ποια γλώσσα θα πρέπει να γίνει η παρέμβαση; "Αυτή η ερώτηση, ωστόσο, δεν είναι η κατάλληλη, επειδή υποτίθεται λανθασμένα ότι η φωνολογική εξέλιξη στα δίγλωσσα παιδιά προχωρεί παρομοίως στις δύο γλώσσες του παιδιού(Yavas&Goldstein, 1998) .

Επειδή η δομή κάθε γλώσσας είναι διαφορετική (π.χ. διαφορετικά φωνήματα, τύποι συλλαβών, σχηματισμοί λέξεων ,κ.λπ.) και η ανάπτυξη δεν είναι η ίδια σε κάθε γλώσσα, η παρέμβαση θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στην δομή και την ανάπτυξη κάθε γλώσσας. Μια πιο ακριβής ερώτηση είναι, "Πότε θα πρέπει να εφαρμόσω την παρέμβαση σε κάθε μια από τις δύο γλώσσες;" .Βασιζόμενοι στη γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών, κάποιοι μελετητές πρότειναν δύο βασικές προσεγγίσεις για την παρέμβαση σε δίγλωσσα παιδιά. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτές οι προσεγγίσεις είναι μοντέλα βασισμένα στην έρευνα στη γλωσσική (συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής) ανάπτυξης σε δίγλωσσα παιδιά, αν και δεν έχουν ακόμη δοκιμαστεί εμπειρικά (Yavas&Goldstein, 1998).

Πρώτον, η Δίγλωσση Προσέγγιση προτείνει στους ειδικούς να αυξήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που είναι κοινές και στις δύο γλώσσες. Όσον αφορά τη φωνολογία, αυτή η προσέγγιση θα σήμαινε ότι οι λογοθεραπευτές θα άρχιζαν την παρέμβαση με κοινές δομές και στις δύο γλώσσες (π.χ., συλλαβές με ΣΦ, το φώνημα / s /). Έτσι, το βασικό στη θεραπεία είναι ο στόχος και όχι η γλώσσα της παρέμβασης. Η Δίγλωσση Προσέγγιση υποστηρίζει την παρέμβαση που στηρίζεται σε στόχους στους οποίους κάποιος θα αντιμετώπιζε με κοινά στοιχεία και στις δύο γλώσσες ή σε σφάλματα τα οποία εμφανίζονται με σχετικά ομοιόμορφη συχνότητα και στις δύο γλώσσες (Yavas&Goldstein, 1998).

Δεύτερον, η Διαγλωσσική προσέγγιση προτείνει ότι οι λογοθεραπευτές πρέπει να επικεντρωθούν στις γλωσσικές δεξιότητες που είναι μοναδικές σε κάθε γλώσσα. Αυτή η προσέγγιση θα είναι επίσης αναγκαία (πιθανώς σε συνδυασμό με τη Δίγλωσση Προσέγγιση) λόγω των διαφορών στις γλωσσικές (σε αυτή την περίπτωση, φωνολογικές) δομές των δύο γλωσσών. Τέλος, τα σφάλματα που εμφανίζονται σε μία μόνο γλώσσα θα ήταν στόχοι για φωνολογική παρέμβαση (π.χ., υποστήριξη στη Γλώσσα Β αλλά όχι στη Γλώσσα Α) (Yavas&Goldstein, 1998).

Όπως αναφέρεται σε άλλες μελέτες, οι Bankson και Bernthal σχεδίασαν δύο κατηγορίες φωνολογικών προσεγγίσεων, την κινητική και την γλωσσολογική προσέγγιση. Και οι δύο αυτές προσεγγίσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε δίγλωσσα άτομα. Αυτές οι δύο προσεγγίσεις θεραπείας μπορεί να ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, με την γλωσσική κατάσταση του (μονόγλωσσο, μερική γνώση αγγλικής γλώσσας, δίγλωσσο κτλ.), τη διάρκεια έκθεσης του ατόμου στην Γ1 και Γ2 , και τη διάλεκτο και λειτουργούν κατά αντιστοιχία των δύο προηγούμενων προσεγγίσεων (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 (Yavas&Goldstein, 1998).

Η γλωσσολογική προσέγγιση (HodsonandPaden's 'cycles' approach, 1991) μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί στη θεραπεία των φωνολογικών διαταραχών στους δίγλωσσους ομιλητές. Αυτή η προσέγγιση θα πρέπει να προσαρμοστεί στη συγκεκριμένη γλώσσα και διάλεκτο του παιδιού. Εκτός από 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).

*Θεραπεία φωνολογικών μοτίβων που εμφανίζονται σε παρόμοια ποσοστά λάθους στην Γ1 και Γ2.* . Αυτά τα μοτίβα θα πρέπει να 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 απαιτούν θεραπεία στις δύο γλώσσες. Στον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων 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 Hodson και Paden (1991) 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 (Yavas&Goldstein, 1998)

*Θεραπεία φωνολογικών μοτίβων που εμφανίζονται στην Γ1 και στη Γ2 με άνιση συχνότητα.*

Σε αυτή την περίπτωση, 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 (Yavas&Goldstein, 1998)

*Θεραπεία φωνολογικών μοτίβων που εμφανίζονται σε μία μόνο γλώσσα.*

Τα φωνολογικά μοτίβα που εμφανίζονται με παρόμοιους ρυθμούς και στις δύο γλώσσες και που εμφανίζονται με άνιση συχνότητα στις δύο γλώσσες, θα πρέπει να αποκαταστήσουν τα φωνολογικά μοτίβα όπου συμβαίνουν μόνο στη μία γλώσσα. Τα δίγλωσσα άτομα πιθανώς να εμφανίζουν φωνολογικά μοτίβα στη μία γλώσσα αλλά όχι στην άλλη. Ο ειδικός θεραπευτής πρέπει να αποφασίσει αν κατέχει ο ίδιος καλά τις γλωσσολογικές ικανότητες ώστε να θεραπεύσει φωνολογικές διαταραχές σε δίγλωσσα άτομα. Οι λογοθεραπευτές που δεν μιλούν τη γλώσσα του παιδιού μπορούν να 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 δυνατές όλες οι προτάσεις της παραπάνω λίστας, παρά μόνον αντιπροσωπεύουν έναν αριθμό πιθανοτήτων που ο θεραπευτής ίσως χρησιμοποιήσει για να παρέχει κατάλληλες υπηρεσίες παρέμβασης σε δίγλωσσα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές (Yavas&Goldstein, 1998)

## **2.8. Διγλωσσία, αναλυτικό πρόγραμμα και ασκήσεις**

Κάθε άσκηση που δίδεται στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος στο παιδί πρέπει να λαμβάνει υπόψη:

1) τι απαιτήσεις έχει η άσκηση από το παιδί, ποιες είναι οι γνωστικές απαιτήσεις της άσκησης σύμφωνα με το παιδί και ποιές είναι οι απαραίτητες δεξιότητες για την πρόσβαση σ' αυτήν την άσκηση.

2)τη μορφή της παρουσίασης στο παιδί (βαθμός στήριξης ή απόσπασης από το περιβάλλον), η μορφή παρουσίασης που εμφανίζει ενδιαφέρον για το παιδί, χρήση εποπτικών μέσων, παροχή οδηγιών και ο βαθμός της βοήθειας από το δάσκαλο.

3)τη γλωσσική επάρκεια του παιδιού.

4)την προγενέστερη πολιτιστική και εκπαιδευτική εμπειρία και γνώση του παιδιού, τον προσωπικό τρόπο μάθησης και την εξοικείωση του παιδιού με το συγκεκριμένο τύπο άσκησης.

5\ τι συνιστά ότι πραγματοποιήθηκε η προσέγγιση με επιτυχία ή καθ' ολοκληρίαν η τέλεια γνώση (Baker, 2011).

## **2.9.Επιλογή γλώσσας παρέμβασης**

Μόλις επιλεγεί η γενική προσέγγιση, τότε θα πρέπει να καθοριστεί η αρχική γλώσσα παρέμβασης.

Η αρχική γλώσσα παρέμβασης θα εξαρτηθεί από διάφορους παράγοντες όπως

- το ιστορικό της γλώσσας (σχετική εμπειρία σε κάθε γλώσσα),
- χρήση της κάθε γλώσσας (πόσο συχνά το παιδί χρησιμοποιεί κάθε μία από τις γλώσσες γλώσσες),
- την ικανότητα σε κάθε γλώσσα (πόσο καλά το παιδί κατανοεί και παράγει κάθε γλώσσα)
- περιβάλλον (όπου και με ποιον το παιδί χρησιμοποιεί κάθε γλώσσα),
- οικογενειακές εκτιμήσεις (οικογενειακοί στόχοι)
- οι φωνολογικές δεξιότητες και τα σφάλματα / σφάλματα του παιδιού σε κάθε μία από τις δύο γλώσσες

Η ανάλυση αυτή μπορεί να δείξει ότι το παιδί παρουσιάζει χαμηλότερη ακρίβεια, περισσότερα σφάλματα και υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης φωνολογικών λαθών στη Γλώσσα Α από ό, τι στη Γλώσσα Β. Έτσι, η παρέμβαση θα αρχίσει με τη Γλώσσα Α (όλοι οι άλλοι παράγοντες είναι σχετικά ίσοι) (Yavas&Goldstein, 1998).

Σε συνεργασία με όλα τα παιδιά (δίγλωσσα και μονογλωσσικά) με φωνολογικές διαταραχές, οι λογοθεραπευτές θα πρέπει να είναι καθορίσουν πώς θα υλοποιηθούν οι στόχοι τους. Ο τρόπος



με τον οποίο υλοποιούνται οι στόχοι μπορεί επιβάλλει μια σειρά στρατηγικής στόχων: κάθετες, οριζόντιες και κυκλικές προσεγγίσεις (Yavas&Goldstein, 1998)

Μια "κάθετη προσέγγιση" είναι αυτή στην οποία ένας στόχος διδάσκεται κάθε φορά μέχρι να επιτευχθεί και μπορεί να εφαρμοστεί με έναν από τους δύο τρόπους. Θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να εστιάσει σε ένα στόχο που είναι συγκεκριμένος για μία γλώσσα (π.χ., trill στα ισπανικά). είτε θα μπορούσε να εξετάσει πώς ένα φώνημα στόχος μπορεί να γενικευτεί από τη μία γλώσσα στην άλλη. Έτσι, η αποκατάσταση για / s / από τα αγγλικά στην καντονέζικη (Yavas&Goldstein, 1998).

Σε μια "οριζόντια προσέγγιση", εξετάζονται περισσότεροι από ένας στόχοι σε κάθε συνεδρία. Μια οριζόντια προσέγγιση μπορεί να στοχεύει σε ένα φώνημα στόχο στη Γλώσσα Α και ένα φώνημα στόχο στη Γλώσσα Β κατά την ίδια συνεδρία, αν και οι στόχοι θα ήταν διαφορετικοί. Τέλος, μια "κυκλική προσέγγιση" είναι αυτή στην οποία αντιμετωπίζονται πολλοί στόχοι κατά τρόπο κυκλικό, αλλά μόνο ένας στόχος ενσωματώνεται σε κάθε συνεδρία. Ένα ανάλογο κυκλικής προσέγγισης για δίγλωσσα παιδιά είναι εκείνο κατά το οποίο τα παιδιά θα πρέπει να περιστρέφουν όχι μόνο τους στόχους αλλά και τις γλώσσες. Για παράδειγμα, στις εβδομάδες 1-4, θα στοχεύουν στο φώνημα / s / στη γλώσσα Α και συμφωνικά συμπλέγματα σε αρχική θέση θα στοχεύουν στη γλώσσα Β. Στις εβδομάδες 5-8, τα αρχικά συμπλέγματα συμφωνιών θα στοχεύουν στη Γλώσσα Α με το / s / να είναι ο στόχος στη Γλώσσα Β (Yavas&Goldstein, 1998).

Ανεξάρτητα από το ποια στρατηγική επίθεσης στόχων χρησιμοποιείται, πρέπει να παρακολουθούνται οι μορφές της φωνολογικής αλλαγής εντός και μεταξύ των δύο γλωσσών. Η παρακολούθηση αυτών των μοτίβων χρησιμεύει για να καθορίσει τον τρόπο που το φωνολογικό σύστημα του παιδιού αλλάζει κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Η παρακολούθηση της φωνολογικής αλλαγής στις δύο γλώσσες των δίγλωσσων παιδιών είναι σημαντική επειδή είναι πιθανό ότι η παρέμβαση που παρέχεται σε μία γλώσσα να γενικευθεί στην άλλη γλώσσα. Τα αποτελέσματα από αυτές διάφορες μελέτες δείχνουν ότι η παρέμβαση στα αγγλικά γενικά επηρεάζει τις φωνολογικές δεξιότητες στην άλλη γλώσσα (Yavas&Goldstein, 1998).

Δυστυχώς, για όλες αυτές τις μελέτες, η παρέμβαση παρέχεται μόνο στην αγγλική γλώσσα και η γενίκευση στο άλλη γλώσσα δεν μετρήθηκε πάντα συστηματικά. Έτσι, δεν είναι σαφές εάν και / ή πώς η παρέμβαση σε μία γλώσσα θα γενικευθεί στην άλλη γλώσσα. Είναι πιθανό, αν και δεν έχει διερευνηθεί, ότι η παρέμβαση σε μία γλώσσα θα επηρεάσει τις δεξιότητες στην άλλη γλώσσα με αμφίδρομο τρόπο (δηλ. από τη γλώσσα Α στη γλώσσα Β και αντίστροφα). Η επίδραση της παρέμβασης σε περισσότερες από μία γλώσσες είναι σχετικά άγνωστη, αλλά έρευνα σχετικά με τη φωνολογική ανάπτυξη σε δίγλωσσα παιδιά δηλώνει ότι αυτή η επίδραση είναι πιθανό να συμβεί (Yavas&Goldstein, 1998).

Ένα ακόμη πρόβλημα είναι η σειρά με την οποία επιλέγονται οι στόχοι παρέμβασης. Για παράδειγμα, ας εξετάσουμε τους στόχους παρέμβασης για ένα μονογλωσσικό αγγλόφωνο παιδί με σοβαρή φωνολογική διαταραχή. Για το παιδί αυτό, ο λογοθεραπευτής θα μπορούσε να αρχίζει παρέμβαση εστιάζοντας στη θεραπεία των τελικών συμφώνων. Ο στόχος αυτός θα ήταν σκόπιμος,

δεδομένου ότι, στα αγγλικά, τα τελικά σύμφωνα προέρχονται από μια μεγάλη ποικιλία ήχων, και οι ήχοι σε λέξη τελική θέση είναι κρίσιμοι για τη μορφολογία (Yavas&Goldstein, 1998).

Έτσι, η σειρά με την οποία θα εφαρμοσθούν οι στόχοι που θα οριστούν, εν μέρει, εξαρτώνται από τις γλώσσες που ομιλεί το παιδί. Η αξιολόγηση και η θεραπεία των δίγλωσσων παιδιών με φωνολογικές διαταραχές δεν είναι ούτε γρήγορη ούτε εύκολη. Ωστόσο, η κατανόηση για το πως αναπτύσσεται το φωνολογικό σύστημα στα δίγλωσσα παιδιά οδηγεί σε μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση. Οι πληροφορίες από αυτή την αξιολόγηση μπορούν να μεταφραστούν σε κατάλληλους στόχους παρέμβασης. Αυτοί οι στόχοι πιθανόν να είναι διαφορετικοί σε διαφορετικά χρονικά σημεία για καθεμία από τις δύο γλώσσες του παιδιού. Έτσι, δεν τίθεται θέμα εάν, αλλά τότε, και οι δύο γλώσσες θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας παρέμβασης. Κάτι τέτοιο θα επιτρέψει στα δίγλωσσα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές να αποκτήσουν στην κατάλληλη ηλικία τις κατάλληλες φωνολογικές δεξιότητες και στις δύο γλώσσες (Yavas&Goldstein, 1998).

## **2.10. Δίγλωσσοι μαθητές στην Ελλάδα**

Η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο, το οποίο αφορά όχι μόνο τα άτομα, τα οποία λόγω μετανάστευσης, προσφυγικού ρεύματος ή άλλων ιστορικών λόγων, αναγκάστηκαν να γίνουν δίγλωσσα, αλλά και τις εμπλεκόμενες γλώσσες. Ακριβώς όπως αλληλεπιδρούν οι άνθρωποι, έτσι αλληλεπιδρούν και οι γλώσσες. Η Ελληνική έχει δεχτεί επιδράσεις από μεσογειακές, βαλκανικές και ευρωπαϊκές γλώσσες όπως η αγγλική. Τα γλωσσικά δάνεια βέβαια δεν είναι ούτε συμμετρικά ούτε ισόποσα. Συνήθως, η ισχυρότερη γλώσσα εισάγει στοιχεία στην ασθενέστερη (Σκούρτου, 2011).

Ο αριθμός των μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο έχει αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια στα ελληνικά σχολεία. Στα πλαίσια αυτών των πληθυσμιακών ομάδων υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια ως προς το βαθμό κατάκτησης της ελληνικής, αλλά και της μητρικής τους γλώσσας, τα οποία οφείλονται κυρίως στην ηλικία μετανάστευσης τους στη χώρα μας. Κάποιοι από αυτούς γεννήθηκαν στην Ελλάδα από γονείς με διαφορετικές μητρικές γλώσσες και κατάφεραν να αναπτύξουν και να εξασκήσουν και τις δυο γλώσσες ταυτόχρονα. Άλλοι εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα έχοντας ήδη φοιτήσει σε κάποιες από τις τάξεις του σχολείου της χώρας προέλευσής τους και επομένως γνώριζαν ως ένα βαθμό τη μητρική τους γλώσσα ακόμη και σε γραπτό επίπεδο. Υπάρχουν ακόμη και άλλες περιπτώσεις ατόμων που έφτασαν σε προσχολική

ηλικία, αν και είχαν αναπτύξει σε καλό βαθμό τον προφορικό λόγο στη μητρική τους γλώσσα, αλλά δεν διέθεταν καθόλου δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής (Σκούρτου, 2011).

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι αυτή η οποία υποδέχεται συνήθως τους αλλοδαπούς μαθητές και συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό. Έτσι αναλαμβάνει και την ευθύνη για την εκπαίδευσή τους στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Το επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την επίδοση των μεταναστών μαθητών στο σχολείο.

Αποτελεσματικές πρακτικές που προάγουν την κατάκτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και συμβάλλουν θετικά στη σχολική επίδοση αποτελούν τα προγράμματα υποστήριξης που βασίζονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της χώρας και τα προγράμματα εκμάθησης της γλώσσας για μαθητές σχολικής ηλικίας, που φτάνουν στη χώρα υποδοχής σε μεγαλύτερη ηλικία, ώστε να ενταχθούν σε αντίστοιχη με την ηλικία τους τάξη, αλλά και προσχολικής ηλικίας για την ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτών. Πολύ σημαντικό ρόλο στην επιτυχία αυτών των προγραμμάτων παίζει η συμβολή εξειδικευμένων εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης, καθώς και η καλή συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης. Επιπλέον, σημαντική είναι και η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας μαθητών από μεταναστευτικό περιβάλλον (Νικολάου, 2000).

Τα αποτελέσματα οποιασδήποτε εξειδικευμένης παρέμβασης καταδεικνύουν ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών μπορούν να αντιμετωπιστούν. Αυτό μπορεί όμως να επιτευχθεί εάν η παρέμβαση σχεδιαστεί έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες του μαθητή. Θα πρέπει να είναι συστηματική, άμεση, εντατική και να στοχεύει στις δεξιότητες, στις οποίες ο μαθητής παρουσιάζει ελλείψεις. Δεδομένου ότι αρκετοί δίγλωσσοι μαθητές παρουσιάζουν φωνολογικά ελλείμματα στη δεύτερη γλώσσα που διδάσκονται στο σχολείο της χώρας υποδοχής, τα οποία δεν είναι εύκολο να αντιμετωπιστούν στο πλαίσιο της γενικής τάξης, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εξειδικευμένων παρεμβάσεων με ατομική διδασκαλία και με χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών τους. Με αυτόν τον τρόπο, ίσως θα μπορέσει να αμβλυνθεί το πρόβλημα της χαμηλής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών και το σχολείο να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών του (Νικολάου, 2000).

## Επίλογος

Η παρουσία δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού είναι πλέον έντονη σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια. Τα φαινόμενα διγλωσσίας στην Ελλάδα άρχισαν να παρατηρούνται και να μελετούνται κυρίως την τελευταία δεκαετία, καθώς η χώρα μας αποτελεί χώρα υποδοχής μεταναστών από πολλά μέρη του κόσμου. Έτσι, τα θέματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης παίζουν βασικό ρόλο στα ελληνικά κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια. Μέχρι σήμερα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εστίαζε κυρίως στην επιτυχή διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Αυτή η πολιτική όμως δε συμβαδίζει με τα νέα δεδομένα και τις συνθήκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Βασικός λοιπόν στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πλέον, καθώς ονομάζεται, είναι η ομαλή συμβίωση των εθνοτήτων, η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας. Η σημερινή εκπαίδευση προσπαθεί να αξιοποιήσει τους διαφορετικούς πολιτισμούς, προσπαθώντας να εξαλείψει προκαταλήψεις και στερεότυπα. Η εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει στην προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη συνεργασία μεταξύ των λαών. Σε αυτά τα πλαίσια λειτουργούν και τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με βασική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική. Γίνεται μια προσπάθεια ομαλής ένταξης των παιδιών αυτών στην ελληνική

εκπαιδευτική διαδικασία με τη βοήθεια εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, παιδαγωγών και λογοθεραπευτών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α., Μητσιάκη Μ., Βλέτση Ε., (2008). *Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη : ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Αθανασίου, Λ., (2001). *Γλώσσα – Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα: πανεπιστημιακές εκδόσεις.

Γαβριλιάδη Μ., (2007). *Οι έννοιες της διγλωσσίας Αλβανοί μετανάστες στην Ελλάδα*  
δημοσιεύτηκε στο  
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/viewFile/6968/6997>

Γεωργούσης Ε., (2003). *Το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας*. Μόναχο

Γρίβα Ε. & Στάμου Α., (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Δενδρινού, Β., (2001). *Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, επιμ. Α.–Φ. Χριστίδης. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α., (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,.

Κωστούλα-Μακράκη, Ν., ( 2001). *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες* .Αθήνα: Μεταίχμιο

Μανωλίτσης, Γ., (2000). *Μέτρηση και Αξιολόγηση Μεταγλωσσικών Ικανοτήτων Παιδιών Ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Μπαμπινιώτης Γ., (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα : Κέντρο Λεξικολογίας

Νικολάου, Γ., (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παντελιάδου, Σ., (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ., (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: αυτοέκδοση

Σκούρτου, Ε. & Δέδε, Κ., (2005). *Διγλωσσία και Φωνημική Συνειδητοποίηση στην Προσχολική Ηλικία*. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος ΙΙΙ, Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ.

Σελλά – Μάζη Ε., (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία Η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας: Η ελληνική πραγματικότητα* . Αθήνα : Προσκήνιο

Σελλά-Μάζη Ε., *Διγλωσσία και Γραμματική Ανάλυση*, Μελέτη εντασσόμενη στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 [Δράση:Γραμματική και Διδασκαλία], υπό έκδοση

Σκούρτου, Ε., (1997). *Επιμέλεια και Εισαγωγή: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.

Σκούρτου, Ε., (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος

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

Σταμούλη Σ. & Κάντζου Β., (2014). *Σύντομη εισαγωγή στη διγλωσσία. Στο Επιμορφωτικός Οδηγός. Βασικές Αρχές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας. Επίπεδα Α1-Β2*. Θεσσαλονίκη : Υ.ΠΑΙ.Θ.

Τριάρχη - Hermann, Β., (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχογλωσσολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Τσοκαλίδου, Ρ., (2012). *Χώρος για Δύο. Διγλωσσία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

Baker, C., (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.

Bialystok E., Majumder S., and Michele M., (2003). *Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage*. Cambridge University Press Volume 24 - Issue 1 - March 2003

δημοσιεύτηκε στο

<http://www.sfu.ca/~jcnesbit/EDUC220/week5/BialystokMajumder2003.pdf>

Lleó C., (2016). *Bilingualism and Child Phonology*

δημοσιεύτηκε στο :

<http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199935345.001.0001/oxfordhb-9780199935345-e-53>

Lyons J., (1995). *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου, Μ. Βραχιονίδου, Α. Αρχάκης, Αικ. Καρρά, Αθήνα : Πατάκης

Goldstein B. & Fabiano L., (2007). *Assessment and Intervention for Bilingual Children with Phonological Disorders* . The ASHA Leader, February 2007, Vol. 12

δημοσιεύτηκε στο

<https://talkingtogetherdotca.files.wordpress.com/2016/06/assessment-and-intervention-for-bilingual-children-with-phonological-disorders.pdf>

Yavas, M. & Goldstein, B., (1998). *Phonological assessment and treatment of Bilinguals speakers* ( American Journal of speech—language pathology).

