



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΜΣ «ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία:
Το αντιληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο
σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)
κατά την εκμάθηση μιας Γ2 γλώσσας

Φοιτήτρια: Χασουράκη Ευαγγελία (Α.Μ.:0882)

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Βίνα Τσακάλη

Ρέθυμνο,
Αύγουστος 2023

Περιεχόμενα:

Ευχαριστίες.....	4
1. Εισαγωγή.....	5
2. Γλωσσική κατάκτηση Γ1 γλώσσας, από παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης.....	8
2.1 Κατάκτηση μητρικής – πρώτης Γ1 γλώσσας.....	8
2.2 Ανάπτυξη Σημασιολογικών Δεξιοτήτων (Λεξικού) σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης.....	10
3. Γλωσσική εκμάθηση μιας Γ2 γλώσσας, από παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης.....	12
3.1 Εκμάθηση δεύτερης Γ2 γλώσσας από παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης.....	12
3.2 Διαγλώσσα.....	15
3.3 Προσδιορισμός Διγλωσσίας σε παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης.....	17
3.4 Το δίγλωσσο λεξικό σε παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης.....	21
4. Γλωσσική κατάκτηση Γ1 γλώσσας, από παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).....	22
4.1 Ορισμός Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος.....	22
4.2 Ανάπτυξη Σημασιολογικών Δεξιοτήτων (Λεξικού) σε παιδιά με ΔΑΦ.....	23
5. Γλωσσική εκμάθησης μιας Γ2 γλώσσας, από παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).....	25
5.1 Εκμάθηση δεύτερης Γ2 γλώσσας από παιδιά με ΔΑΦ.....	25
5.2 Προσδιορισμός Διγλωσσίας σε παιδιά με ΔΑΦ.....	30
5.3 Το δίγλωσσο λεξικό σε παιδιά με ΔΑΦ.....	32
6. Μελέτη περίπτωσης εφήβου με ΔΑΦ και συσχέτιση των χαρακτηριστικών του, με τα παραπάνω ευρήματα.....	33
6.1 Γενικά στοιχεία μελέτης περίπτωσης.....	33
6.2 Χορήγηση αξιολογητικών εργαλείων.....	34
6.2.α Raven Progressive Matrices.....	35

6.2.β Celf-R.....	35
6.2.γ TOPL.....	39
6.2.δ Trog-2.....	41
6.2.ε Ψυχομετρικό κριτήριο γλωσσικής επάρκειας Λ-α-Τ-ω.....	44
6.2.στ Celf-UK-3.....	46
6.3 Συνολικά συμπεράσματα αξιολογητικών τεστ.....	47
6.4 Συνολικά συμπεράσματα αξιολόγησης και πιθανοί επόμενοι στόχοι θεραπείας.....	50
6.4.α Στην Ελληνική γλώσσα.....	50
6.4.β Στην Αγγλική γλώσσα.....	54
7. Γενικά Συμπεράσματα εργασίας.....	57
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	66

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω το Πανεπιστήμιο Κρήτης και τους καθηγητές του, οι οποίοι ενέκριναν τη φοίτησή μου στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, κάνοντας πραγματικότητα ένα όνειρο χρόνων. Στόχος μου ήταν να μπορώ να εμβαθύνω γλωσσολογικά ως Λογοθεραπεύτρια, αναλύοντας αφενός σωστότερα τα γλωσσικά δείγματα των παιδιών που αξιολογώ, και αφετέρου σχεδιάζοντας τα θεραπευτικά τους προγράμματα με μεγαλύτερη ακρίβεια.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στον κ. Αλέξη Καλοκαιρινό, στην κα Ιωάννα Κάππα, στην κα Έλενα Αναγνωστοπούλου και στην κα Μαρία Μπαρούνη, για τις γνώσεις και τις κατευθύνσεις που πήρα από αυτούς κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης των μαθημάτων τους. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω όμως και στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα Βίνα Τσακάλη, για την προθυμία της να μου εξηγήσει, τις πολύτιμες συμβουλές της, την εξαιρετική καθοδήγησή της αλλά και τη βοήθεια που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου, τόσο κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων της, όσο και κατά τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον έφηβο, αλλά και τους γονείς του, οι οποίοι δέχτηκαν με χαρά να συμμετέχουν στις πολλαπλές αξιολογητικές συνεδρίες που χρειάστηκε να γίνουν, με σκοπό να ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους συναδέρφους μου στο χώρο εργασίας μου, οι οποίοι με ενθάρρυναν να συνεχίσω, κάθε φορά που η συνέχιση και ολοκλήρωση της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας, μου φαινόταν έργο ακατόρθωτο.

1. Εισαγωγή:

Η γλωσσική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που ξεκινά από τη γέννηση. Στην αρχή το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα με το να αντιστοιχεί ήχους σε εικόνες και σιγά σιγά αυτοί οι ήχοι γίνονται λέξεις, έως ότου το παιδί αρχίσει να συνειδητοποιεί τη σύνταξη της γλώσσας. Στο τέλος των πρώτων 48 μηνών το παιδί θα έχει αποκτήσει τις βασικές δεξιότητες στη χρήση της γλώσσας και ένα λεξιλόγιο το οποίο θα βασίζεται κυρίως στην εμπειρία του (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996). Στα επόμενα χρόνια, το παιδί επεκτείνει τη γλωσσική του δομή, αυξάνοντας το λεξιλόγιό του και εμφανίζοντας ολοένα και περισσότερο σύνθετη δομή στις προτάσεις του. Η γλώσσα είναι το απαραίτητο εργαλείο για την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού, με το οποίο του δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχει σε κοινωνικές συνομιλίες με τους γονείς του, αλλά και με άλλους ανθρώπους στον κοινωνικό του περίγυρο.

Έρευνα για την εκμάθηση μιας δεύτερης Γ2 γλώσσας όσο το παιδί διατηρεί και χρησιμοποιεί τη δική του μητρική Γ1 γλώσσα, έχει αναδείξει ότι το παιδί επωφελείται από αυτή τη δίγλωσση ανάπτυξη. Ένα δίγλωσσο παιδί έχει μεγαλύτερη ικανότητα ελέγχου και επομένως έχει και περισσότερα οφέλη σε σύγκριση με ένα μονόγλωσσο παιδί τυπικής ανάπτυξης (ΓΑ) (Bialystok, 2011).

Τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) συχνά στερούνται των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει οι τυπικής ανάπτυξης συνομήλικοί τους. Η μειωμένη κοινωνική ικανότητα αναστέλλει και τη γλωσσική ανάπτυξη του αυτιστικού παιδιού, στερώντας του τη σωστή κοινωνική αλληλεπίδραση. Προκαλεί δηλαδή σημαντική επίδραση στους γλωσσικούς τομείς, με αποτέλεσμα τα παιδιά με ΔΑΦ να έχουν συχνά περιορισμένο λεξιλόγιο, γραμματική και σύνταξη, η ομιλία τους μπορεί να έχει έναν περίεργο επιτονισμό και μπορεί να έχουν περιορισμένη ή καθόλου ικανότητα για το πώς να διεξάγουν μια συζήτηση (Eigsti et al, 2011).

Τα τελευταία χρόνια, μέσα από την εμπειρία μου ως Λογοθεραπεύτρια, παρατήρησα ότι υπάρχουν πολλά παιδιά διαγνωσμένα με ΔΑΦ, τα οποία εμφανίζουν αφενός γλωσσικό έλλειμμα στη Γ1 γλώσσα τους (την Ελληνική γλώσσα), το οποίο έλλειμμα καταλήγει σε μειωμένη επάρκεια στα Ελληνικά, και αφετέρου παρουσιάζουν ασυνήθιστη ευχέρεια στη Γ2 γλώσσα τους (στα αγγλικά), και σε ορισμένες περιπτώσεις γλωσσική επάρκεια ανώτερη από την Ελληνική γλώσσα.

Μέχρι στιγμής δεν έχει βρεθεί κάποιος κοινός παράγοντας ο οποίος να εξηγεί αυτή την ασυνήθιστη γλωσσική εκμάθηση. Μία εύλογη αιτία ίσως να είναι η τάση των παιδιών με ΔΑΦ να επικεντρώνονται σε πολύ συγκεκριμένα ενδιαφέροντα (π.χ. στην αγγλική γλώσσα εν προκειμένω). Σε ορισμένες περιπτώσεις τα παιδιά με ΔΑΦ ίσως απλώς να προτιμούν να επικοινωνούν στα αγγλικά. Αυτή η φαινομενικά μη παραδοσιακή διαδικασία γλωσσικής εκμάθησης δεν έχει ερευνηθεί και από μία εκτενή ανασκόπηση της διαθέσιμης βιβλιογραφίας δεν υπάρχουν αναφορές σε αυτό το φαινόμενο.

Αυτό μου έδωσε το έναυσμα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, στα πλαίσια της οποίας έγινε προσπάθεια να μελετηθεί αρχικά, μέσα από βιβλιογραφική έρευνα, η γλωσσική κατάκτηση (acquisition) της Γ1 γλώσσας αλλά και η γλωσσική εκμάθηση (learning) μίας Γ2 γλώσσας, από παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Έπειτα, μελετήθηκε, μέσα από βιβλιογραφική έρευνα, η γλωσσική κατάκτηση της Γ1 γλώσσας αλλά και η γλωσσική εκμάθηση μίας Γ2 γλώσσας από παιδιά με ΔΑΦ των οποίων η γλωσσική κατάκτηση της Γ1 γλώσσας θεωρείται αποκλίνουσα, σε σχέση με τον τυπικό πληθυσμό του οποίου η γλωσσική κατάκτηση της Γ1 γλώσσας θεωρείται τυπική.

Ταυτόχρονα, έγινε προσπάθεια σύγκρισης όλων των παραπάνω ευρημάτων, με σκοπό να αναδειχθούν συμπεράσματα, σε σχέση: α) με τη γλωσσική κατάκτηση μιας Γ1 γλώσσας (από παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε σύγκριση με παιδιά με ΔΑΦ) και β) με τη γλωσσική εκμάθηση μιας Γ2 γλώσσας (από παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε σύγκριση με παιδιά με ΔΑΦ).

Τέλος, παρουσιάζεται μελέτη περίπτωσης εφήβου 13 ετών και 8 μηνών με διαγνωσμένη ΔΑΦ, ο οποίος δεν έχει σχέση με την αγγλόφωνη κοινότητα, αλλά μαθαίνει την Αγγλική ως ξένη γλώσσα. Ο έφηβος εμφανίζει γλωσσικό έλλειμμα στη Γ1 γλώσσα του (την Ελληνική γλώσσα), ενώ ταυτόχρονα εμφανίζει γλωσσική επάρκεια στη Γ2 γλώσσα του (την Αγγλική γλώσσα) και επικοινωνεί με μεγαλύτερη άνεση σε αυτή. Να σημειωθεί ότι η επάρκεια η οποία εμφανίζει στη Γ2 γλώσσα είναι ανώτερη αυτής των τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκων του.

Στον έφηβο χορηγήθηκαν σταθμισμένα και μη, αξιολογητικά εργαλεία, και στις δύο γλώσσες (Ελληνική και Αγγλική), με σκοπό να διευκρινιστεί αν αυτό που εμφανίζει (το ότι τα καταφέρνει καλύτερα στη Γ2 σε σχέση με τη Γ1 γλώσσα του), είναι πραγματικό ή αν επιλέγει ενδεχομένως για κάποιο λόγο, να χρησιμοποιεί

περισσότερο την Αγγλική γλώσσα σε σχέση με την Ελληνική. Τα ευρήματα τα οποία αναδείχτηκαν, συσχετίστηκαν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και ταυτόχρονα έγινε προσπάθεια για απάντηση των παρακάτω ερωτημάτων: α) Είναι εφικτό ένα παιδί με ΔΑΦ με έλλειμμα στην κατάκτηση της Γ1 γλώσσας του (Ελληνική γλώσσα) να μάθει επαρκώς την Αγγλική ως δεύτερη Γ2 γλώσσα, παρά τις δυσκολίες κατάκτησης της Γ1 γλώσσας του και παρά το ότι δεν έρχεται σε επαφή στην καθημερινότητά του με Αγγλόφωνους ομιλητές; β) Μπορεί η Αγγλική γλώσσα ως δεύτερη Γ2 γλώσσα να γίνει η κυρίαρχη γλώσσα του παιδιού, παρόλο που δεν είναι η γλώσσα που ακούει το παιδί στο περιβάλλον του; Δηλαδή μπορεί ένα παιδί με ΔΑΦ να μιλάει αυτή τη Γ2 γλώσσα με προφορά φυσικού ομιλητή, σαν να είναι η μητρική του γλώσσα, να σκέφτεται στη Γ2 γλώσσα και να εκφράζεται αυθόρμητα αλλά και να απαντάει σε αυτή τη Γ2 γλώσσα, παρόλο που στο περιβάλλον του όλοι επικοινωνούν μαζί του μόνο στη Γ1 γλώσσα; και γ) Αν η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα είναι θετική, ποιες είναι οι πιθανές εξηγήσεις γι' αυτή τη μη τυπική γλωσσική εκμάθηση;

2. Γλωσσική κατάρκτηση Γ1 γλώσσας, από παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης

2.1 Κατάρκτηση μητρικής- πρώτης Γ1 γλώσσας

Η μητρική (Γ1) γλώσσα αναδύεται χωρίς προσπάθεια σε κάθε παιδί με τυπική γλωσσική ανάπτυξη. Η κατάρκτηση της Γ1 γλώσσας όμως είναι μια πολύ πολύπλοκη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, από πολλούς παράγοντες, όπως π.χ. σωματικές ή ψυχολογικές παθήσεις, περιβαλλοντικές συνθήκες κλπ. Ένα κομμάτι αυτής της γλωσσικής κατάρκτησης είναι και αυτό του λεξιλογίου, δηλαδή η διαδικασία της αντιστοιχίας της λέξης στον κόσμο (Guasti, 2017).

Σύμφωνα με τον Chomsky, ο άνθρωπος είναι προικισμένος με μια έμφυτη *Γλωσσική Ικανότητα (ΓΙ)*, η οποία αποτελεί την προϋπόθεση για την ομαλή διεκπεραίωση της διαδικασίας της κατάρκτησης της γλώσσας. Η *Γλωσσική Ικανότητα* είναι ένας εγγενής *Μηχανισμός Κατάρκτησης της Γλώσσας (ΜΚΓ)*, ο οποίος διευκολύνει και απλοποιεί τη διαδικασία της κατάρκτησης. Αυτή η γλωσσική ικανότητα, περιλαμβάνει τις νοητικές αναπαραστάσεις γλωσσικών κανόνων που διαμορφώνουν την εσωτερική γραμματική του ομιλητή, η οποία του επιτρέπει να παράγει και να κατανοεί άπειρο αριθμό προτάσεων στη μητρική του γλώσσα και η οποία αντανακλάται στις διαισθήσεις του σχετικά με τη γραμματικότητα των προτάσεων (Μπέλλα, 2011).

Η διαδικασία κατάρκτησης είναι η εξής: Το παιδί, το οποίο είναι βιολογικά προικισμένο με τον Μηχανισμό Κατάρκτησης της Γλώσσας, έρχεται σε επαφή με τα γλωσσικά δεδομένα του περιβάλλοντος του (δηλαδή την ομιλία των ενηλίκων), τα γλωσσικά δεδομένα θέτουν σε λειτουργία τον Μηχανισμό Κατάρκτησης της Γλώσσας και αυτός αναλύει και επεξεργάζεται τα γλωσσικά δεδομένα με σκοπό να διαμορφώσει τη γραμματική της γλώσσας-στόχου, δηλαδή τη γραμματική εκείνης της γλώσσας στην οποία ανήκουν τα γλωσσικά ερεθίσματα.

Αυτός ο μηχανισμός περιλαμβάνει στην αρχική του κατάσταση, δηλαδή πριν ακόμα το παιδί έρθει σε επαφή με τα γλωσσικά ερεθίσματα, τις ιδιότητες και τις αρχές όλων των γλωσσών. Αυτή η γραμματική, όπως παρατήρησε ο Chomsky, ονομάζεται Καθολική Γραμματική (ΚΓ), γιατί είναι καθολική για όλες τις ανθρώπινες γλώσσες και αφενός εμπεριέχει τις ομοιότητες όλων των γλωσσών και αφετέρου επιτρέπει τις διαφορές τους. Η Καθολική Γραμματική είναι ένα σύστημα

Αρχών, οι οποίες καθορίζουν τους γενικούς λειτουργικούς κανόνες όλων των γλωσσών, αλλά και ένα σύστημα Παραμέτρων, δηλαδή στοιχείων που επιτρέπουν την απόκλιση των γλωσσών. Η Καθολική γραμματική μπορεί δηλαδή να αναλύσει τα γλωσσικά δεδομένα που ακούει το παιδί και να παράξει τη γραμματική της γλώσσας στην οποία ανήκουν αυτά τα δεδομένα, γνωρίζοντας αρχικά το παιδί τις καθολικές Αρχές οι οποίες ισχύουν για όλες τις γλώσσες, και μαθαίνοντας μετέπειτα τις Παραμέτρους που ισχύουν στη γλώσσα που κατακτά. Η γραμματική της γλώσσας-στόχου είναι το αποτέλεσμα της λειτουργίας της Καθολικής Γραμματικής και βοηθάει το φυσικό ομιλητή να κατανοεί και να παράγει απεριόριστο αριθμό προτάσεων.

Έτσι καταλήγει να διαμορφώνεται σιγά σιγά, η γλωσσική πραγμάτωση, δηλαδή η χρήση της γραμματικής αυτής για την κατανόηση και την παραγωγή της γλώσσας, η οποία σχετίζεται και με τη γλωσσική ικανότητα αλλά και με τους περιορισμούς της μνήμης, την κόπωση, τις κοινωνικές συμβάσεις και το χαρακτήρα των επικοινωνιακών περιστάσεων (Μπέλλα, 2011).

Ειδικότερα, τα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης ενός παιδιού είναι τα εξής: το προγλωσσικό στάδιο, κατά τη διάρκεια του οποίου, το παιδί περνάει από τις πρώτους ήχους (0-2 μηνών), στο ψέλλισμα-φωνητικό παιχνίδι-γέλιο (2-6 μηνών), έπειτα στο κανονικό βάβισμα (6-10 μηνών), μετά στο ποικιλόχρωμο βάβισμα (10-12 μηνών), για να καταλήξει στην μεταβατική περίοδο (12-15 μηνών), κατά τη διάρκεια της οποίας εμφανίζονται οι πρώτες 50 λέξεις (Shipley et al., 2013).

Ολοκληρώνοντας το προγλωσσικό στάδιο, το παιδί περνάει στο πρώιμο γλωσσικό στάδιο (15-18 μηνών), κατά τη διάρκεια του οποίου εκφράζεται σε μονολεκτικό επίπεδο, έπειτα στο γλωσσικό στάδιο 2 λέξεων (18-20 μηνών), κατά τη διάρκεια του οποίου το παιδί συνδυάζει δύο λέξεις για να επικοινωνήσει, και στη συνέχεια στο γλωσσικό στάδιο 3 λέξεων (2-3 ετών) κατά τη διάρκεια του οποίου συνδυάζει 3 λέξεις με σκοπό την επικοινωνία (Shipley et al., 2013).

Ολοκληρώνοντας και το γλωσσικό στάδιο 3 λέξεων, το παιδί περνάει στο γλωσσικό στάδιο κατάκτησης της δομής της γλώσσας ή πρώιμο γραμματικό επίπεδο (3- 5 ετών) κατά τη διάρκεια του οποίου, το παιδί αρχίζει να συνδυάζει από 4 λέξεις και πάνω, κάνοντας χρήση των πρώτων γραμματικών κανόνων, και τέλος καταλήγει στο γλωσσικό στάδιο εκλέπτυνσης των γλωσσικών ικανοτήτων ή προηγμένο γραμματικό επίπεδο (5+ χρονών), κατά τη διάρκεια του οποίου το παιδί χρησιμοποιεί μεγάλες προτάσεις με σύνθετους γραμματικούς κανόνες (Shipley et al., 2013).

Μία επιπλέον ταξινόμηση όσον αφορά τα αναπτυξιακά στάδια γλωσσικής ανάπτυξης είναι αυτή του Brown (1973), η οποία αναφέρει τα εξής: Στο στάδιο I (12-26 μηνών) εμφανίζονται αρχικά οι πρώτες λέξεις και έπειτα κάποιες γραμμικές απλές προτάσεις. Στο στάδιο II (27-30 μηνών) εμφανίζονται απλές γραμμικές προτάσεις με αναδυόμενα γραμματικά μορφήματα. Στο στάδιο III (31-34 μηνών) εμφανίζονται φράσεις ουσιαστικών και βοηθητικά ρήματα αλλά και αναδύονται κάποια διαφορετικά είδη προτάσεων (π.χ. ερωτήσεις, αρνήσεις και προστακτικές). Στο στάδιο IV (35-40 μηνών) αναδύονται οι σύνθετες προτάσεις και εμπλουτίζονται οι προτάσεις με άλλα στοιχεία. Τέλος, στο στάδιο V (41-46 μηνών) εμφανίζονται οι σύνθετες προτάσεις.

2.2 Ανάπτυξη Σημασιολογικών Δεξιοτήτων (Λεξικού) σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης

Η λεξική σημασιολογία είναι η επιστήμη της μελέτης των γλωσσικών εννοιών οι οποίες αφενός είναι σύνθετες και επηρεάζονται σημαντικά από το περιεχόμενο και αφετέρου μπορεί να εκφράζονται λεκτικά και/ ή μη λεκτικά και αναφέρονται στο νόημα της γλώσσας. Πολλά είναι τα διαφορετικά στοιχεία τα οποία εμπλέκονται μεταξύ τους με σκοπό να αποδώσουν νόημα στη γλώσσα. Τα σημαντικότερα από αυτά είναι τα παρακάτω: οι ορισμοί των λέξεων, οι περιβαλλοντικές καταστάσεις, οι συντακτικές δομές, οι σχέσεις των συνομιλητών, οι πραγματολογικές συμπεριφορές και τα υπερτμηματικά χαρακτηριστικά της ομιλίας (Shipley et al., 2013).

Περιορίζοντας την καταγραφή της σημασιολογικής εξέλιξης ενός παιδιού, σε γλωσσικά χαρακτηριστικά που αφορούν το εκφραστικό και το αντιληπτικό λεξιλόγιο, γίνεται περιληπτική παράθεση των παρακάτω ηλικιακών αναπτυξιακών ορόσημων: Σε ηλικία 13-18 μηνών, το παιδί έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 3-20 λέξεων (με περισσότερα τα ουσιαστικά) και εκτελεί απλές εντολές. Σε ηλικία 19-24 μηνών, το παιδί έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 50-100 ή και παραπάνω λέξεων και αντιληπτικό λεξιλόγιο 300 ή παραπάνω λέξεων. Σε ηλικία 2-3 ετών, το παιδί έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 50-250 ή περισσότερων λέξεων (και κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, παρατηρείται εξαιρετική αύξηση του λεξιλογίου) και αντιληπτικό λεξιλόγιο 500-900 λέξεων. Σε ηλικία 4-5 ετών, το παιδί έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 900-2000 ή περισσότερων λέξεων και αντιληπτικό λεξιλόγιο 10000 ή περισσότερων λέξεων. Σε ηλικία 5-6 ετών, το παιδί συνεχίζει τη δραστική αύξηση του εκφραστικού λεξιλογίου του και το αντιληπτικό του λεξιλόγιο έχει περίπου 13000 λέξεις. Σε ηλικία 6-7 ετών,

το παιδί συνεχίζει ακόμα περισσότερο τη δραστική αύξηση του εκφραστικού λεξιλογίου του και το αντιληπτικό του λεξιλόγιο έχει περίπου 20000 λέξεις (Shipley et al., 2013).(πίνακας 1)

Πίνακας 1: Εξέλιξη εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου (Shipley et al., 2013)

Εξέλιξη εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου		
	Εκφραστικό λεξιλόγιο	Αντιληπτικό λεξιλόγιο
13-18 μηνών	3-20 λέξεις (με περισσότερα τα ουσιαστικά)	εκτελεί απλές εντολές
19-24 μηνών	50-100 ή και παραπάνω λέξεις	300 ή παραπάνω λέξεις
2-3 ετών	50-250 ή περισσότερες λέξεις (εξαιρετική αύξηση του λεξιλογίου)	500-900 λέξεις
4-5 ετών	900-2000 ή περισσότερες λέξεις	10000 ή περισσότερες λέξεις
5-6 ετών	δραστική αύξηση	περίπου 13000 λέξεις
6-7 ετών	δραστική αύξηση	περίπου 20000 λέξεις

3. Γλωσσική εκμάθηση μιας Γ2 γλώσσας, από παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης

3.1 Εκμάθηση δεύτερης Γ2 γλώσσας από παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης

Σε γενικές γραμμές, η δεύτερη Γ2 γλώσσα είναι οποιαδήποτε γλώσσα κατακτά ή μαθαίνει ένα παιδί πέρα από τη μητρική του α) άσχετα από το είδος του περιβάλλοντος εκμάθησης και β) άσχετα από τον αριθμό άλλων μη μητρικών γλωσσών που ενδεχομένως κατέχει. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας επιτελείται μέσα από τις ίδιες γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες συμβάλλουν και στην κατάκτηση της μητρικής Γ1 γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα όμως, δεύτερη γλώσσα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η γλώσσα η οποία μαθαίνεται σε περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται ως κύρια/ πρώτη γλώσσα, ενώ ξένη γλώσσα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί, η γλώσσα που κάποιος μαθαίνει στο περιβάλλον της μητρικής του (Μπέλλα, 2011)

Άρα για ξένους που μαθαίνουν Ελληνικά στην Ελλάδα, η Ελληνική θεωρείται ως δεύτερη γλώσσα, ενώ για εκείνους που τη μαθαίνουν στη χώρα τους, η Ελληνική θεωρείται ως ξένη γλώσσα. Αντίστοιχα, για Έλληνες που μαθαίνουν Αγγλικά στην Αγγλία, η Αγγλική θεωρείται ως δεύτερη γλώσσα, ενώ για εκείνους που μαθαίνουν Αγγλικά στην Ελλάδα, η Αγγλική θεωρείται ως ξένη γλώσσα.

Η ικανότητα της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, ποικίλει από παιδί σε παιδί. Αφενός λαμβάνονται υπόψη η έμφυτη προδιάθεση για κατάκτηση δεξιοτήτων γενικά και ειδικά της γλώσσας, και αφετέρου ο σημαντικός ρόλος που μπορεί να παίξει η γλωσσική διδασκαλία (Μπέλλα, 2011). Κατά κοινή ομολογία λοιπόν, η επιτυχημένη κατάκτηση της Γ1 αλλά και η επιτυχημένη εκμάθηση της Γ2 γλώσσας, βασίζεται στην ανάπτυξη κάποιων συγκεκριμένων γλωσσικών τομέων.

Οι Eigsti, de Marchena, Schuh, and Kelley (2011) εντόπισαν αυτούς τους βασικούς γλωσσικούς τομείς στους οποίους υπάρχει πιθανότητα να προκύψει έλλειμμα στη γλωσσική ανάπτυξη. Ο πρώτος τομέας είναι η συζήτηση και οι πραγματολογικές λειτουργίες, δηλαδή το πως χρησιμοποιούν οι άνθρωποι τη γλώσσα ως εργαλείο επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο δεύτερος τομέας είναι η προσωδία, η οποία σχετίζεται στενά με τις πραγματολογικές λειτουργίες και αναφέρεται στον τρόπο χειρισμού της ομιλίας από τον ομιλητή χρησιμοποιώντας επιτονισμό, τονισμό και ρυθμό. Ο τρίτος τομέας είναι η εκμάθηση και η χρήση της σύνταξης. Ο τέταρτος τομέας είναι η μελέτη των μορφημάτων, δηλαδή των

μικρότερων γλωσσικών κομματιών με νόημα. Η σημασιολογία, είναι ο πέμπτος τομέας ο οποίος αναφέρεται, στο τι σημαίνουν οι λέξεις και πώς αυτές οι έννοιες αξιοποιούνται στον πραγματικό κόσμο, διότι η απόκτηση εμπλουτισμένου λεξιλογίου βελτιώνει την κοινωνική ικανότητα του ομιλητή. Ο έκτος τομέας είναι η φωνολογία, η οποία επικαλύπτεται με τη φωνητική, τη μελέτη της παραγωγής και της άρθρωσης, αλλά εστιάζει στο πώς ένας ομιλητής ενώνει τους ήχους για να παράγει γλώσσα με νόημα.

Χρειάζεται επίσης να σημειωθεί ότι, η ικανότητα ενός παιδιού για εκμάθηση δεύτερης γλώσσας είναι ανεξάρτητη από τη γενική διανοητική του ικανότητα (Oblér & Cjerlow, 1999 / Baker, 2001). Αυτό αποδεικνύεται ιδιαίτερα καθαρά σε μια σειρά δημοσιεύσεων (π.χ. Smith και Tsimpli, 1991), σχετικά με τις μεταφραστικές ικανότητες ενός «σοφού- γλωσσολόγου» αναφερόμενου ως «Christopher» στα άρθρα. Ο Christopher είναι «ιδρυματοποιημένος» επειδή οι γενικές διανοητικές του ικανότητες δεν του επιτρέπουν να φροντίσει τον εαυτό του. Έχει ένα μη- λεκτικό IQ από 60 έως 70. Επίσης έχει μια αξιοσημείωτη ικανότητα να μαθαίνει νέες γλώσσες. Σε αντίθεση με τα Αγγλικά, τα οποία είναι η φυσική του γλώσσα, ο Christopher έχει αποκτήσει σε αρκετά μεγάλο βαθμό εξοικείωση στα Γαλλικά, Γερμανικά, Ισπανικά και Σύγχρονα Ελληνικά. Συνολικά, γνωρίζει αρκετά καλά 12 ακόμα γλώσσες ώστε να παρέχει μεταφράσεις στα Αγγλικά. Βασισμένοι στην μελέτη τους, στην αναδυόμενη γραμματική των Σύγχρονων Ελληνικών του Christopher, οι Smith και Tsimpli κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, παρόλο που η γραμματική του Christopher είναι διαφορετική σε σημαντικά σημεία από αυτή των φυσικών ομιλητών της Ελληνικής γλώσσας, αυτή δεν παύει να κυριαρχείται από κανόνες (Oblér et al., 1999).

Χρειάζεται επίσης να σημειωθεί ότι, υπάρχει η άποψη ότι το παιδί θα πρέπει πιθανά να έχει κατακτήσει συγκεκριμένη γλωσσική επάρκεια στη Γ1 γλώσσα του, προκειμένου να αναπτύξει σωστά και τη Γ2 γλώσσα του (Birdsong, 2006). Σε σχέση με αυτό, υπάρχει μια συνεχής συζήτηση εδώ και αρκετές δεκαετίες για το αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η εκμάθηση μιας γλώσσας από ένα παιδί και έναν ενήλικα και εάν υπάρχει περιορισμένη περίοδος κατά την παιδική ηλικία κατά τη διάρκεια της οποίας ένα παιδί μπορεί να επιτύχει δίγλωσση επάρκεια. Σε μια προσπάθεια να εξηγηθεί το γιατί τα παιδιά φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ευκολία σε σχέση με τους ενήλικες στο να αποκτήσουν μια πιο έμφυτη ευχέρεια στη Γ2 γλώσσα, ο Lenneberg (1967) εισήγαγε την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου, σύμφωνα με την οποία, η γλωσσική κατάκτηση της Γ1 και η

γλωσσική εκμάθηση της Γ2 γλώσσας, πρέπει να ενεργοποιηθεί πριν από την εφηβεία, διότι ο εγκέφαλος είναι ικανός για ανάπτυξη δύο ή περισσότερων γλωσσών και συνεπώς τα παιδιά μπορούν, μέσα σε αυτή, να πετύχουν καλύτερη γλωσσική επάρκεια στη Γ2 γλώσσα τους.

Η εκμάθηση της Γ2 γλώσσας όμως, δεν είναι αδύνατη μετά την εφηβεία, αλλά είναι πολύ απίθανο να αποκτήσει ένα παιδί γλωσσική επάρκεια στη Γ2 γλώσσα του, αν η εκμάθηση συμβεί μετά από αυτή την ηλικία. Υπάρχει πιθανότητα να μπορέσει να επιτύχει έναν ικανοποιητικό βαθμό γραμματικής ικανότητας και λεξιλογικής γνώσης, αλλά το πιθανότερο είναι ότι δεν θα μπορέσει να κάνει μια ικανοποιητική πρόοδο στην προφορά του (Oblér & Cjérlow, 1999).

Τελικά λοιπόν, φαίνεται ότι μάλλον υπάρχει μια περίοδος, στην οποία ένα παιδί έχει μια γενική ευκολία σύμφωνα με την οποία κατακτά δύο γλώσσες ταυτόχρονα (ή μια δεύτερη γλώσσα σε μικρή παιδική ηλικία), ενώ αντίθετα οι ενήλικες συχνά αγωνίζονται για να μάθουν τη γλώσσα μιας νέας γλωσσικής κοινότητας (Oblér & Cjérlow, 1999). Η γραμμή που έθεσε η υπόθεση αυτή όσον αφορά την εφηβεία, έχει επικριθεί για δεκαετίες λόγω έλλειψης εμπειρικών στοιχείων. Μερικοί θεωρητικοί έθεσαν τη γραμμή αυτή, στην ηλικία των 6 ετών, άλλοι απέρριψαν εντελώς την πιθανότητα για έμφυτη ευχέρεια σε μία Γ2 γλώσσα (Bylund, 2009) και άλλοι απέρριψαν την άποψη ότι υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο όριο στην ηλικία σε σχέση με την εκμάθηση μιας Γ2 γλώσσας (Birdsong, 2006).

Επιπλέον, μια από τις βασικές διαφορές ανάμεσα στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας από παιδί σε σχέση με την εκμάθηση από ενήλικα, είναι η «ξενική προφορά». Όταν ένα παιδί κατακτά δύο γλώσσες ταυτόχρονα (ή μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα σε μικρή παιδική ηλικία), τότε αυτό το παιδί ακούγεται σαν φυσικός ομιλητής σε κάθε μια από τις γλώσσες αυτές. Αντιθέτως, ένας ενήλικας, ο οποίος καταβάλλει προσπάθεια να μάθει μία Γ2 γλώσσα σε μεγαλύτερη ηλικία, είναι πάντα ευδιάκριτος από τους φυσικούς ομιλητές, εξαιτίας της «ξενικής προφοράς» του. Μια ξενική προφορά εκδηλώνεται από μόνη της σε υπερτμηματικά ή προσωδιακά στοιχεία της προφοράς. Για παράδειγμα, η Αγγλική είναι μια περιοδικά τονισμένη γλώσσα με μια τάση προς ομοιόμορφα, κατανεμημένη σε απόσταση, διάρκεια ανάμεσα στους τόνους. Η εκμάθηση ενός τύπου γλώσσας, έπειτα από ειδίκευση σε μια γλώσσα του άλλου τύπου, μπορεί να επιδράσει σε μεθόδους τονισμού που μοιάζουν με αυτές του μη φυσικού ομιλητή στην δεύτερη γλώσσα (Oblér et al., 1999).

Επιπλέον, οι ομιλητές των οποίων οι δύο γλώσσες μοιράζονται έναν ίδιο ήχο, ίσως δώσουν σε αυτόν τον ήχο την ίδια φωνητική απόδοση και στις δύο γλώσσες, με πιο συνηθισμένο τον ήχο από την φυσική τους γλώσσα. Αν ένας ήχος της δεύτερης γλώσσας δεν υπάρχει στην πρώτη, τότε το πιθανότερο είναι να γίνει φωνητική αντικατάσταση από έναν παρόμοιο ήχο της πρώτης γλώσσας (Oblér & Cjerlow, 1999/ Albert & Oblér, 1978).

Επομένως, η ικανότητα εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας στους ενήλικες ποικίλει αρκετά από άτομο σε άτομο. Οι περισσότεροι άνθρωποι όμως, οι οποίοι μαθαίνουν μια δεύτερη Γ2 γλώσσα μετά την εφηβεία, υπάρχει πιθανότητα να επιτύχουν έναν καλό βαθμό γραμματικής ικανότητας και λεξικής γνώσης, αλλά διατηρούν ακόμα την προφορά της Γ1 γλώσσας. Σε σχέση με αυτό, έχουν μελετηθεί ελάχιστα άτομα τα οποία απέκτησαν ικανότητες φυσικού ομιλητή μαθαίνοντας μια Γ2 γλώσσα, μετά την εφηβεία, αν και αυτό δεν θα έπρεπε να είναι πιθανό, σύμφωνα με την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου του Lennenberg (Oblér et al., 1999).

3.2 Διαγλώσσα

Η διαγλώσσα είναι η συστηματική γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών της δεύτερης γλώσσας και αναφέρεται στη συστηματική γνώση μιας Γ2 γλώσσας, η οποία είναι ανεξάρτητη τόσο από τη γλώσσα-στόχο όσο και από τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Οι μαθητές διέρχονται από διάφορα εξελικτικά στάδια, προκειμένου να φτάσουν στο στόχο τους, που δεν είναι άλλος από το γλωσσικό σύστημα της Γ2 γλώσσας. Συνεπώς, οι μαθητές αρχικά εκτίθενται στα γλωσσικά στοιχεία της Γ2 γλώσσας (στο λεγόμενο γλωσσικό εισερχόμενο). Ακούσια, εφευρίσκουν τους δικούς τους κανόνες, οι οποίοι συχνά αποκλίνουν από τους «σωστούς» της γλώσσας-στόχου. Το αφομοιωμένο γλωσσικό εισερχόμενο είναι το ποσοστό του γλωσσικού εισερχομένου το οποίο τελικά μαθαίνεται. Τελικά οι μαθητές αυτοί, παρουσιάζουν ένα δικό τους γλωσσικό σύστημα, το οποίο θεωρείται ως γλωσσικό εξερχόμενο, δηλαδή ως τη γλώσσα που τελικά παράγει ο μαθητής της Γ2 γλώσσας. Οι κανόνες, σύμφωνα με τους οποίους παράγει ο μαθητής τη Γ2 γλώσσα του, μεταλλάσσονται ανάλογα με το στάδιο εκμάθησης στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής και ανάλογα με εσωτερικούς παράγοντες, όπως οι γνωστικές διεργασίες, ή με εξωτερικούς παράγοντες, όπως το κοινωνικό περιβάλλον (Μπέλλα, 2011).

Η «διαγλώσσα» του μαθητή μιας Γ2 γλώσσας, έχει ως βασικά παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά τα εξής: την παρεμβολή, τη σταδιακή ανάπτυξη, την ποικιλότητα, την απολίθωση και τα λάθη (Μπέλλα, 2011).

Η Παρεμβολή των γλωσσικών ιδιοτήτων και γλωσσικών συνηθειών από τη μητρική γλώσσα στη Γ2 γλώσσα, είναι ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της διαδικασίας εκμάθησης της Γ2, τα οποία μπορούν να παρατηρηθούν. Ακούγοντας έναν φυσικό ομιλητή να επικοινωνεί στη Γ2 γλώσσα, μπορεί να βγει συμπέρασμα σχετικά με το ποια είναι η μητρική του γλώσσα, εξαιτίας π.χ. της χρήσης κάποιας «ξενικής προφοράς» ή κάποιων συγκεκριμένων λεξιλογικών ή συντακτικών στοιχείων, τα οποία αναγνωρίζονται ότι ανήκουν στη μητρική γλώσσα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα παρεμβολής της Γ1 στη διαγλώσσα, είναι π.χ. όταν στη μητρική γλώσσα είναι υποχρεωτική η χρήση του αντωνυμικού υποκειμένου, αλλά υπάρχει δυσκολία αποβολής του, ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια εκμάθησης μιας Γ2 γλώσσας (Μπέλλα, 2011).

Επιπλέον χαρακτηριστικό θεωρείται η Σταδιακή ανάπτυξη της διαγλώσσας των μαθητών της Γ2 γλώσσας, η οποία είναι σταδιακή, συστηματική και ακολουθεί μια «φυσική» προβλέψιμη πορεία, περνώντας από μία σειρά από μεταβατικά στάδια, μέσα από τα οποία, μαθαίνονται οι ιδιότητες και οι δομές της γλώσσας- στόχου. Όπως υπάρχουν στάδια γλωσσικής κατάκτησης στη Γ1 γλώσσα, έτσι υπάρχουν και στάδια γλωσσικής εκμάθησης στη Γ2 γλώσσα. Μετά από έρευνες των Dulay & Burt (1973), των Bailey, Madden & Krashen (1974) και Makino (1980), οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η γλωσσική ανάπτυξη, ακολουθεί μια φυσική και προκαθορισμένη πορεία, είτε αυτή επιτελείται μέσω φυσικής κατάκτησης (δηλαδή μέσω επαφής με φυσικούς ομιλητές), είτε μέσω συστηματικής διδασκαλίας (δηλαδή μέσα σε περιβάλλον γλωσσικής τάξης). Η συστηματική διδασκαλία είναι μια διαδικασία με την οποία η γλωσσική εκμάθηση επιτελείται βαθμιαία και αποτελείται από στάδια τα οποία είναι μεταβατικά, με την έννοια ότι κάθε στάδιο εμπεριέχει νέα γλωσσικά στοιχεία αλλά και κάποια που αποτελούν κατάλοιπα των προηγούμενων γλωσσικών σταδίων (Μπέλλα, 2011).

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό είναι η συστηματική διαγλωσσική ποικιλότητα, η οποία αναφέρεται σε περιπτώσεις κατά τις οποίες ο μαθητής μιας Γ2 γλώσσας χρησιμοποιεί δύο ή και περισσότερους, γλωσσικούς τύπους για να πραγματώσει γλωσσικά φαινόμενα τα οποία στη γλώσσα – στόχο έχουν μία και μοναδική πραγμάτωση. Ο Ellis R. (1992) θεωρεί πως η ανάπτυξη ποικιλότητας στη διαγλώσσα

διέρχεται από 3 στάδια: Στο πρώτο στάδιο εκμάθησης, η παραγωγή του μαθητή δεν παρουσιάζει ποικιλότητα. Στο δεύτερο στάδιο εισέρχεται στο σύστημα του μαθητή ένας νέος τύπος, ο οποίος συνυπάρχει με τον προηγούμενο. Στο τρίτο στάδιο η χρήση κάθε τύπου περιορίζεται στην πραγμάτωση συγκεκριμένων λειτουργιών, και έτσι φτάνει στη φάση της συστηματικής διαγλωσσικής ποικιλότητας (Μπέλλα, 2011).

Τα δύο τελευταία χαρακτηριστικά, είναι η Απολίθωση και τα Λάθη. Με τον όρο Απολίθωση, περιγράφεται το φαινόμενο της μη εξελιξιμότητας της γλωσσικής εκμάθησης παρά τη συνεχή έκθεση σε γλωσσικό εισαγόμενο και τις ευκαιρίες εξάσκησης και χρήσης της Γ2 που μπορεί να έχει ο μαθητής, και με τον όρο Λάθη, περιγράφονται όλα τα λάθη που κάνουν όλοι οι μαθητές οποιασδήποτε Γ2 γλώσσας, τόσο κατά την κατανόηση όσο και κατά την παραγωγή της γλώσσας στόχου (Μπέλλα, 2011).

3.3 Προσδιορισμός Διγλωσσίας σε παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης

Έχει γίνει κατά καιρούς προσπάθεια για διατύπωση ενός ικανοποιητικού ορισμού για την Διγλωσσία. Οι παράγοντες πάνω στους οποίους έχουν στηριχτεί οι ορισμοί αυτοί, ήταν άλλοτε ο βαθμός ελέγχου της δεύτερης γλώσσας, και άλλοτε η τακτική χρήση των δύο γλωσσών. Οι διάφοροι ορισμοί που έχουν προκύψει, καλύπτουν ένα πολύ ευρύ φάσμα των γλωσσικών ικανοτήτων.

Ένας πιο φιλελεύθερος ορισμός του δίγλωσσου ατόμου, υποστηρίζει ότι δίγλωσσος είναι «ένας ομιλητής μιας γλώσσας που μπορεί να μιλάει και σε μια άλλη γλώσσα». Αυτός ο ορισμός συμβαδίζει με ένα παιδί το οποίο μιλάει δυο γλώσσες με την ίδια ευχέρεια. Θα ταίριαζε όμως, επίσης και στο παιδί που δεν έχει σπουδάσει μια δεύτερη Γ2 γλώσσα, δηλαδή σε ένα παιδί το οποίο δεν έχει μάθει ακόμα μια ολοκληρωμένη γραμματική για μια Γ2 γλώσσα, αλλά είναι ικανό να παράγει εκφράσεις με νόημα σε αυτή τη γλώσσα. Από την άλλη πλευρά, ένα παιδί το οποίο είναι ικανό να διαβάζει σε μια δεύτερη Γ2 γλώσσα με ευχέρεια και κατανόηση φυσικού ομιλητή, το οποίο όμως δεν έχει μάθει να παράγει εκφράσεις με νόημα σε αυτή τη γλώσσα, δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως δίγλωσσο με βάση τον παραπάνω φιλελεύθερο ορισμό (Oblert et al., 1999).

Ένας πιο αυστηρός ορισμός του δίγλωσσου ατόμου, υποστηρίζει ότι δίγλωσσο είναι «ένα άτομο με έλεγχο φυσικού ομιλητή και για τις δύο γλώσσες», και θα απέκλειε φυσικά κάποιον που βρίσκεται στην αρχή των γλωσσικών σπουδών του

ή κάποιον που καταλαβαίνει να μην τη γλώσσα, αλλά δεν μιλάει σε αυτή, αλλά και τον ομιλητή που μιλάει με ευχέρεια αλλά έχει «ξενική προφορά» (Obler et al., 1999).

Οι παραπάνω ορισμοί βασίζονται στον βαθμό του ελέγχου της γλώσσας ως προσδιοριστικό κριτήριο της διγλωσσίας. Ένας διαφορετικός ορισμός της διγλωσσίας, θεωρεί σαν πιο σχετικό παράγοντα, την συχνή χρήση δυο γλωσσών. Η συχνή χρήση δυο γλωσσών προϋποθέτει ένα ή δυο συστήματα κανόνων με σκοπό την ερμηνεία και την παραγωγή προτάσεων και στις δυο γλώσσες (Obler et al., 1999).

Οι παραπάνω ορισμοί έχουν χαρακτηριστεί ανεπαρκείς, εξαιτίας των μη-ικανοποιητικών αποτελεσμάτων που παράγουν (Albert & Obler, 1978). Είναι σαφές λοιπόν ότι, ένας πιο σωστός ορισμός της διγλωσσίας, περιλαμβάνει την άποψη της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας ως αφομοιωμένη γνώση η οποία αποκτήθηκε από «ισορροπημένους» δίγλωσσους, οι οποίοι είναι άτομα που ακούγονται ως φυσικοί ομιλητές και στις δύο γλώσσες (Obler & Cjerlow, 1999). Πιο συγκεκριμένα, όταν ένα παιδί κατακτά δύο γλώσσες, είτε ταυτόχρονα είτε διαδοχικά, θεωρείται δίγλωσσο.

Η διγλωσσία, σε γενικές γραμμές, αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης και κατανόησης δύο ή περισσότερων γλωσσών και γίνεται ολοένα και πιο κοινή καθώς η παγκοσμιοποίηση και η μετανάστευση φέρνουν σε στενή επαφή, ανθρώπους με διαφορετικούς πολιτισμούς και διαφορετικά γλωσσικά υπόβαθρα. Τα δίγλωσσα παιδιά συχνά παρουσιάζουν καλύτερη γνωστική ευελιξία, βελτιωμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και μεγαλύτερη δημιουργικότητα σε σχέση με τα μονόγλωσσα. Επιπλέον, υπάρχει η πιθανότητα να έχουν πλεονέκτημα στην εκμάθηση γλωσσών και μεταγενέστερα στη ζωή τους.

Πρόσφατες έρευνες έχουν αναδείξει ότι τα παιδιά ωφελούνται γνωστικά από την ύπαρξη της διγλωσσίας. Τα παιδιά που μεγαλώνουν ως δίγλωσσα και δεν εμποδίζονται από σωματικούς ή ψυχικούς περιορισμούς, μαθαίνουν τις δύο γλώσσες με τον ίδιο τρόπο που τις μαθαίνουν και τα μονόγλωσσα παιδιά. Ωστόσο, σε κάποια παιδιά, η γλωσσική παραγωγή μπορεί να καθυστερήσει ελαφρώς, λόγω της πρόσθετης πολυπλοκότητας της εκμάθησης δύο γλωσσών ταυτόχρονα. Ένα δίγλωσσο παιδί τυπικής ανάπτυξης, θα πει την πρώτη του λέξη περίπου ταυτόχρονα με ένα μονόγλωσσο παιδί, αλλά οι συνδυασμοί των πρώτων λέξεων θα προκύψουν αντίστοιχα, περίπου στους 24 μήνες για τα δίγλωσσα έναντι των 17 μηνών για τα μονόγλωσσα παιδιά. Μετά από αυτό, τα δίγλωσσα παιδιά μειώνουν σταδιακά το χάσμα και ξεπερνούν τα μονόγλωσσα στα επόμενα χρόνια, αποκτώντας ένα μόνιμο γλωσσικό πλεονέκτημα έναντι των μονόγλωσσων (De Houwer, 2009).

Ένας αριθμός από φαινόμενα διγλωσσίας τα οποία παρατηρούνται σε ανθρώπους με τυπική γλωσσική ανάπτυξη, υποδηλώνουν τους περίπλοκους τρόπους σύμφωνα με τους οποίους τα ανεξάρτητα συστήματα μπορούν να οργανωθούν για την επεξεργασία της φωνολογίας, της μορφοσύνταξης και του λεξικού.

Έχουν γίνει πολλές μελέτες σε σχέση με την πλευρική επικράτηση των δίγλωσσων ατόμων τα τελευταία 30 χρόνια, οι οποίες εξετάζουν το αν υπάρχει μεγαλύτερη ανάμειξη δεξιού ημισφαιρίου στους δίγλωσσους σε σχέση με τους μονόγλωσσους, καθώς επίσης και το αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στη δεύτερη Γ2 ή στη λιγότερο επαρκή γλώσσα και τη μητρική γλώσσα (Oblor et al.,1999). Από τη βιβλιογραφία της φλοιώδους διέγερσης προτείνεται ότι, ενώ η γλωσσική περιοχή των δίγλωσσων είναι στα κεντρικά μέρη του φλοιώδους αριστερού ημισφαιρίου, όπως στους μονόγλωσσους, οι λεπτές διαφορές μέσα στην περιοχή, μπορεί να συνδέονται με τα ξεχωριστά συστήματα των δίγλωσσων (Oblor et al.,1999).

Η ηλικία εκμάθησης μιας δεύτερης Γ2 γλώσσας είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας όσον αφορά την πλευρική επικράτηση στη διγλωσσία. Μέσα από τεχνικές σάρωσης εγκεφάλου έχει εν μέρη αποκαλυφθεί, μια φυσική διαφορά ανάμεσα στον εγκέφαλο των ταυτόχρονα ή συνθετικά δίγλωσσων, δηλαδή όσων κατακτούν τη Γ1 και τη Γ2 γλώσσα τους ταυτόχρονα (και πριν την ηλικία των 4 ετών), και των διαδοχικά ή συντονισμένα δίγλωσσων, δηλαδή όσων εκτίθενται σε μία Γ2 γλώσσα μετά το τέλος των 48 μηνών της κατάκτησης της Γ1 γλώσσας τους.

Επιπλέον, οι μεταγενέστερα δίγλωσσοι (δηλαδή τα παιδιά τα οποία εκτέθηκαν σε μία Γ2 γλώσσα μετά τα 12 έτη τους) είναι περισσότερο πιθανόν να παρουσιάσουν αυξημένη ανάμειξη δεξιού ημισφαιρίου στην διαδικασία της γλώσσας. Περαιτέρω απόδειξη για υποστήριξη αυτού του σημείου προέρχεται από τους Willemin και Richardson (1994). Κατά τη διάρκεια της έρευνάς τους, φοιτητές του Πανεπιστημίου Ράρκα της Νέας Γουινέας, εξετάστηκαν στο να διαβάζουν λέξεις οι οποίες παρουσιάζονταν είτε στο αριστερό, είτε στο δεξί οπτικό τους πεδίο, τόσο για την Αγγλική ως δεύτερη γλώσσα, όσο και για την Tok Pisin ως δεύτερη γλώσσα. Και για τις δυο αυτές αρκετά διαφορετικές γλώσσες όσον αφορά τη δομή, οι χρόνοι αντίδρασης στις λέξεις οι οποίοι παρουσιάζονταν στο αριστερό οπτικό πεδίο ήταν μεγαλύτεροι από εκείνους για το δεξί οπτικό πεδίο (υποδεικνύοντας αριστερή ημισφαιρική επικράτηση) για παιδιά που έμαθαν την δεύτερη Γ2 γλώσσα τους, πριν από την ηλικία των τεσσάρων ετών. Όμως, για παιδιά με πρώιμη διγλωσσία, δηλαδή για παιδιά που ξεκίνησαν την εκμάθηση μιας δεύτερης Γ2 γλώσσας, μεταξύ 9 και 12

ετών, παρατηρήθηκε κάποια επιφυλακτική εκτέλεση, υποδηλώνοντας περισσότερο τη συμμετοχή του δεξιού ημισφαιρίου (Obler et al., 1999).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με έρευνες, τα ταυτόχρονα ή συνθετικά δίγλωσσα παιδιά, δηλαδή παιδιά που έμαθαν την δεύτερη Γ2 γλώσσα πριν την ηλικία των τεσσάρων ετών, υποδεικνύουν αριστερή ημισφαιρική επικράτηση, δηλαδή παράγουν τις 2 γλώσσες τους στο ίδιο μέρος της περιοχής Broca. Όμως, σύμφωνα με τον Kovelman et al (2008), υπάρχουν ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία όσον αφορά τη Γ2 γλώσσα στους ταυτόχρονα ή συνθετικά δίγλωσσους, ότι η επεξεργασία της, όπως επίσης και η παραγωγή της, γίνεται τελικά σε ένα κάπως διαφορετικό κομμάτι της περιοχής Broca σε σχέση με τη Γ1 γλώσσα.

Επιπλέον, στα διαδοχικά ή συντονισμένα ή σε μη επαρκή γλωσσικά όσον αφορά τη Γ2 γλώσσα, δίγλωσσα παιδιά, δηλαδή παιδιά που εκτέθηκαν στη Γ2 γλώσσα, μετά το τέλος των 48 μηνών της κατάκτησης της Γ1 γλώσσας τους, είναι περισσότερο πιθανόν να εμφανιστεί αυξημένη ανάμειξη του δεξιού ημισφαιρίου τόσο για την υψηλού επιπέδου επεξεργασία όσο και για την διαδικασία παραγωγής των 2 γλωσσών τους (Γ1 και Γ2), κάτι το οποίο σημαίνει ότι τα συγκεκριμένα παιδιά, παράγουν τις γλώσσες τους σε λίγο διαφορετικά μέρη της περιοχής Broca (Bráinsson, 2012).

Από την άλλη πλευρά, η γλωσσική αντίληψη και η χαμηλού επιπέδου επεξεργασία και των δύο γλωσσών παρατηρείται στην περιοχή Wernicke, τόσο για τους ταυτόχρονα ή συνθετικά δίγλωσσους όσο και για τους διαδοχικά ή συντονισμένα δίγλωσσους. Δηλαδή, τα γλωσσικά δεδομένα τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2 γλώσσα προσλαμβάνονται και επεξεργάζονται σε ένα βασικό επίπεδο, στο ίδιο τμήμα του εγκεφάλου, το οποίο είναι κοινώς γνωστό ως περιοχή Wernicke.

Οι Ojemann και Whitaker (1978) βρήκαν ότι μια γλωσσική περιοχή, παρόμοια με αυτή των μονόγλωσσων, υπήρχε γύρω από τη σχισμή του Silvius στο κυρίαρχο ημισφαίριο για τη γλώσσα. Μέσα σε αυτήν την γλωσσική περιοχή, ορισμένα σημεία της φλοιώδους διέγερσης διέκοπταν την κατονομασία και στις δυο γλώσσες, ενώ άλλα σημεία ήταν πιο πιθανό να διακόψουν την κατονομασία στην μια ή στην άλλη γλώσσα. Οι ίδιοι επίσης σκέφτηκαν, ότι ίσως οι περιοχές οι οποίες φαίνονται να εμπλέκονται και στις δυο γλώσσες, ήταν εκείνες οι οποίες ήταν πιο κεντρικά γύρω από τη σχισμή του Silvius ενώ εκείνες στις οποίες εμπλέκεται η μία ή η άλλη γλώσσα, ήταν πιο περιφερειακές εντός της γλωσσικής περιοχής (Obler & Cjerlow, 1999).

3.4 Το δίγλωσσο λεξικό σε παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης

Αν το λεξιλόγιο ενός φυσικού ομιλητή οργανώνεται σύμφωνα με φωνολογικές και εννοιολογικές αρχές, τότε πως αναπαρίσταται το λεξιλόγιο ενός δίγλωσσου ομιλητή; Τα δυο λεξικά, και πιο γενικά, τα δυο γλωσσικά συστήματα των δίγλωσσων, είναι αναμφίβολα, ούτε εντελώς διαχωρισμένα ούτε εντελώς ενωμένα. Κατά τις δεκαετίες των '60 και '70, ένας μεγάλος αριθμός ψυχολογολογικών μελετών όσον αφορά το λεξικό των δίγλωσσων υποστήριζε ότι υπήρχε είτε ένα «σύνθετο» σύστημα το οποίο είναι «ενοποιημένο» είτε δυο «ισόβαθμα» συστήματα τα οποία είναι παράλληλα. Το μόνο σίγουρο, όμως, είναι ότι οι δίγλωσσοι, είναι ικανοί να διατηρούν απόσταση ανάμεσα στις δυο γλώσσες για πολλούς λόγους. Πάνω σε αυτό, έχει προταθεί ότι οι γραμματικές των δίγλωσσων ελέγχονται από έναν διακόπτη, ο οποίος μπορεί ενσυνείδητα να κάνει εναλλαγή κωδίκων και να προσαρμοστεί στη μια ή στην άλλη γλώσσα (Oblér & Cjerlow, 1999 / Albert & Oblér, 1978).

Εναλλαγή κωδίκων παρατηρείται λοιπόν, όταν το παιδί χρησιμοποιεί εναλλάξ δύο ή περισσότερες γλώσσες. Αυτή η εναλλαγή κυμαίνεται από την ανάμειξη της λέξης μιας γλώσσας στη μέση της πρότασης της άλλης γλώσσας, έως και την εναλλαγή μεγαλύτερων τμημάτων μιας γλώσσας κατά τη διάρκεια συζήτησης σε μια άλλη γλώσσα. Οι εναλλαγές κωδίκων εξυπηρετούν πολλούς σκοπούς και στόχους και ποικίλλουν ανάλογα με το ποιος συμμετέχει στην συζήτηση, ποιο είναι το θέμα και σε τι είδους περιβάλλον διεξάγεται η συζήτηση (Baker, 2001). Για παράδειγμα, όταν απευθύνονται σε έναν μονόγλωσσο ομιλητή της μιας από τις γλώσσες τους, οι δίγλωσσοι είναι φυσιολογικά ικανοί να μιλούν αποκλειστικά σε εκείνη την γλώσσα. Είναι σπάνιες οι περιπτώσεις όπου ένας δίγλωσσος ξαφνιάζεται όταν κατά λάθος απευθύνεται σε έναν μονόγλωσσο ομιλητή στην «λάθος» γλώσσα. Περισσότερο κοινή είναι η αυθαίρετη είσοδος μιας λέξης από την «λάθος» γλώσσα όταν ένας δίγλωσσος εμφανίζει δυσκολία στην εύρεση λέξεων. (Oblér, L. K, Cjerlow, K (1999).

Τελικά όμως, έπειτα από μια εκτεταμένη περίοδο γλωσσικής επαφής σε μια δίγλωσση κοινότητα, τα δύο γλωσσικά συστήματα αποκτούν ίσως την δύναμη να επηρεάζουν το ένα το άλλο. Εξαιτίας αυτού, μια λέξη μπορεί να πάρει ένα καινούργιο νόημα, το οποίο βασίζεται στο νόημα μιας λέξης της άλλης γλώσσας, η οποία εξ αρχής μοιραζόταν άλλες σημασίες (Oblér & Cjerlow, 1999). Σε κάθε περίπτωση όμως, για να αναπτυχθεί το δίγλωσσο εκφραστικό λεξιλόγιο, πρέπει να υπάρξει άμεση έκθεση του παιδιού σε αυτό (Hambly et al., 2014).

4. Γλωσσική κατάκτηση Γ1 γλώσσας, από παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

4.1 Ορισμός Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος

Η Διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία σύμφωνα με το DSM-V (APA, 2013), περιγράφεται από τα παρακάτω διαγνωστικά κριτήρια:

(Α) «Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πληθώρα πλαισίων» τα οποία προσδιορίζονται με όλες τις ακόλουθες δυσκολίες: «ελλείμματα κοινωνικής- συναισθηματικής αμοιβαιότητας», «ελλείμματα σε συμπεριφορές μη λεκτικής επικοινωνίας στην προσπάθεια για κοινωνική αλληλεπίδραση» και «ελλείμματα κατά την προσπάθεια για ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των σχέσεων»

(Β) «Περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες», οι οποίες προσδιορίζονται με τουλάχιστον δύο από τις ακόλουθες δυσκολίες: «στερεότερες ή επαναλαμβανόμενες κινήσεις, χρήση αντικειμένων ή ομιλίας», «επιμονή στη ντροπαλότητα, μη ευέλικτη τήρηση ρουτινών ή τελετουργικές συνήθειες λεκτικών ή μη λεκτικών συμπεριφορών», «περιορισμένα ενδιαφέροντα», «υπέρ ή υπό-διέγερση από αισθητηριακά εισερχόμενα ή ασυνήθιστο ενδιαφέρον σε αισθητηριακές πτυχές του περιβάλλοντος».

(Γ) Τα συμπτώματα είναι ορατά στην πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο (αλλά ενδέχεται να μην εκδηλωθούν πλήρως, έως ότου οι κοινωνικές απαιτήσεις υπερβούν τις περιορισμένες δυνατότητες ή μπορεί να καλύπτονται μέσω διδαγμένων στρατηγικών στη ζωή μελλοντικά).

(Δ) Τα συμπτώματα προκαλούν κλινικά σημαντική δυσκολία σε κοινωνικούς, επαγγελματικούς ή άλλους σημαντικούς τομείς της τρέχουσας λειτουργίας.

(Ε) Αυτές οι διαταραχές δεν εξηγούνται καλύτερα από τη νοητική αναπηρία (νοητική αναπτυξιακή διαταραχή) ή την γενικευμένη αναπτυξιακή καθυστέρηση.

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος χωρίζεται ανάλογα με τη βαρύτητα των συμπτωμάτων σε 3 επίπεδα λειτουργικότητας ξεκινώντας από την πιο ήπια εκδήλωση των συμπτωμάτων και καταλήγοντας στην πιο βαριά και σοβαρή μορφή αυτών: Επίπεδο 1: Το άτομο έχει ανάγκη υποστήριξης (υπάρχουν δυσκολίες στα παραπάνω), Επίπεδο 2: Το άτομο έχει ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης (υπάρχουν αξιοσημείωτες

δυσκολίες) και Επίπεδο 3: Το άτομο έχει ανάγκη ιδιαίτερα ενισχυμένης υποστήριξης (υπάρχουν σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία). Στην ουσία, με τον τρόπο αυτόν, προσδιορίζεται η λειτουργικότητα των παιδιών με ΔΑΦ.

4.2 Ανάπτυξη Σημασιολογικών Δεξιοτήτων (Λεξικού) σε παιδιά με ΔΑΦ

Είναι συνηθισμένη τακτική, τα παιδιά με ΔΑΦ να χωρίζονται τελικά σε παιδιά χαμηλής και σε παιδιά υψηλής λειτουργικότητας. Τα παιδιά χαμηλής λειτουργικότητας καθυστερούν να κατακτήσουν τη γλώσσα, και πολλά από αυτά δεν καταφέρνουν ποτέ να κατακτήσουν τον προφορικό λόγο, κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Foudon et al., 2008). Σε αυτές τις περιπτώσεις, αν δεν μπορεί να αντισταθμιστεί το έλλειμμα, με κάποιο μη- λεκτικό τρόπο, όπως με χειρονομίες ή με νοηματική γλώσσα, το αποτέλεσμα θα είναι να μην υπάρχει αποτελεσματική μορφή επικοινωνίας. Τα παιδιά αυτά, δεν είναι απαραίτητα όμως μη λεκτικά, μπορεί να βγάζουν ήχους οι οποίοι ενδέχεται να μην σχηματίζουν ομιλία, αλλά μπορεί να αναγνωρίζονται από τον φροντιστή τους ως δείκτες της διάθεσής τους ή ως δείκτες κάποιας ανάγκης τους (Frith & Happé, 1994).

Από την άλλη, τα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας συνήθως μαθαίνουν μια γλώσσα με σκοπό την επικοινωνία, παρόλο που αρκετές φορές η γλωσσική τους κατάκτηση είναι σοβαρά επηρεασμένη και ως εκ τούτου διαφέρει σε σχέση με των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ). Η μέση καθυστέρηση της εμφάνισης των πρώτων προτάσεων στα παιδιά με ΔΑΦ, σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι 27 μήνες (38 μηνών παρατηρείται να αναδύονται οι πρώτες προτάσεις στα παιδιά με ΔΑΦ έναντι 11 μηνών στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης).

Σε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση της κατάκτησης της Γ1 γλώσσας από παιδιά με ΔΑΦ, οι Eigsti et al. (2011) παρατήρησαν διαφορές σε αρκετούς γλωσσικούς τομείς των παιδιών με ΔΑΦ σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Σε ένα παιδί με ΔΑΦ, μπορεί να παρατηρηθεί αποτυχία σε επίπεδο συζήτησης και πραγματολογικών δεξιοτήτων, κάτι το οποίο καταλήγει σε άβολες συζητήσεις, κατά τη διάρκεια των οποίων, μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει υπερβολικά επίσημες λέξεις και οι προτάσεις μπορεί να ακούγονται περίεργες ή ακόμα και κομμένες. Επιπλέον, ένα παιδί με ΔΑΦ, μπορεί να αποτύχει να διορθώσει παρεξηγήσεις σε μια συνομιλία, αφού συνήθως δεν μπορεί να ζητήσει από τον συνομιλητή του να του διευκρινίσει κάτι, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να προχωρήσει η συνομιλία τους.

Παρόλο που είναι λίγες οι μελέτες σχετικά με τον τομέα της προσωδίας σε παιδιά με ΔΑΦ, κάθε μία από αυτές τις μελέτες, έδειξε σταθερό έλλειμμα προσωδίας στα παιδιά με ΔΑΦ και λανθασμένο τονισμό λέξεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ο συνομιλητής τους να θεωρεί ότι μιλούν δυνατά και με λάθος τρόπο (Eigsti et al., 2011).

Η τρέχουσα έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, χειρίζονται και παράγουν πιο περίπλοκη γλώσσα σε σχέση με τα παιδιά με ΔΑΦ. Ωστόσο, αυτό είναι ένα αρκετά περίπλοκο ζήτημα και μια μελέτη σε σχέση με αυτό, προτείνει ότι τα παιδιά με ΔΑΦ, μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες όσον αφορά τη γλώσσα: (α) παιδιά με ΔΑΦ με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) με κυρίως μορφολογικό έλλειμμα και (β) παιδιά με ΔΑΦ χωρίς ΕΓΔ (Roberts, Rice, & Tager-Flusberg, 2004). Τα αποτελέσματα της έρευνας ποικίλλουν και δεν υπάρχει επικρατούσα άποψη για το εάν, και σε ποιο βαθμό, το μορφολογικό έλλειμμα μπορεί να έχει επίδραση στη ΔΑΦ. Συνολικά όμως, η πλειοψηφία των ευρημάτων, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ένα σημαντικό έλλειμμα σε παιδιά με ΔΑΦ το οποίο έχει σχέση με τον συγκεκριμένο γλωσσικό τομέα.

Από την άλλη, η σημασιολογική έρευνα κατέληξε σε αμφιλεγόμενα αποτελέσματα. Αφενός, υπάρχουν μελέτες οι οποίες δεν εντοπίζουν σημασιολογικό έλλειμμα σε παιδιά με ΔΑΦ και μάλιστα σε μία περίπτωση τα παιδιά με ΔΑΦ τα πήγαν καλύτερα από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όσον αφορά την ποικιλία των λέξεων στον αυθόρμητο λόγο (Eigsti, 2007). Αφετέρου, πολυάριθμες μελέτες δείχνουν ένα σημασιολογικό έλλειμμα, ειδικά σε ρήματα ψυχικής κατάστασης και σημασιολογικής οργάνωσης (Eigsti et al., 2011).

Ενώ τα παιδιά με ΔΑΦ κατακτούν τη γλώσσα ουσιαστικά με τον ίδιο τρόπο που την κατακτούν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, χρειάζονται τελικά περισσότερο χρόνο, συστηματικότητα και εξάσκηση, έτσι ώστε να προσαρμόσουν εκούσια το νέο εισερχόμενο στις γλωσσικές δεξιότητες παραγωγής τους, μιας και απουσιάζει από αυτά η αυθόρμητη ώθηση για επιτυχή κοινωνική αλληλεπίδραση. Τελικά, παρόλο που η κοινωνική συνδιαλλαγή αποτελεί μια θεμελιώδη βάση για προηγμένη γλωσσική παραγωγή, μπορεί τελικά αυτή να είναι πολύ ελλειμματική στα παιδιά με ΔΑΦ (Bráinsson, 2012).

5. Γλωσσική εκμάθηση μιας Γ2 γλώσσας, από παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

5.1 Εκμάθηση δεύτερης Γ2 γλώσσας από παιδιά με ΔΑΦ

Η Διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή η οποία μπορεί να εκδηλωθεί διαφορετικά σε κάθε παιδί, αλλά στις περισσότερες των περιπτώσεων περιλαμβάνει κοινά χαρακτηριστικά, όπως δυσκολία στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και περιορισμένα ενδιαφέροντα. Η αιτία της ΔΑΦ δεν είναι ακόμη γνωστή, αλλά πιστεύεται ότι προκύπτει από έναν συνδυασμό γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Η διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, είναι από μόνη της μια πολύπλοκη διαδικασία που μπορεί να επηρεαστεί από διάφορους παράγοντες, όπως η ηλικία, το κίνητρο και η προηγούμενη εμπειρία γλωσσικής εκμάθησης,

Η Διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) και η εκμάθηση μιας δεύτερης Γ2 γλώσσας είναι δύο σύνθετοι τομείς μελέτης και για τη σχέση μεταξύ τους, η έρευνα είναι πολύ περιορισμένη. Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την κατανόηση αυτής της σχέσης, αφενός για το πώς η εκμάθηση μιας δεύτερης Γ2 γλώσσας μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά με ΔΑΦ στη διαδικασία της γλωσσικής εκμάθησης, και αφετέρου για το ποιος είναι ο αντίκτυπος της ΔΑΦ στην εκμάθηση της δεύτερης Γ2 γλώσσας. Είναι απαραίτητο λοιπόν να επισημανθεί ότι, εφόσον η σχέση αυτή είναι τόσο πολύπλοκη, μπορεί να ποικίλλει αρκετά και να διαφέρει σημαντικά μεταξύ των διαφόρων ατόμων.

Κάποια παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και μοναδικές προκλήσεις κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης Γ2 γλώσσας, ενώ άλλα μπορεί να είναι αρκετά επιδέξια και ικανά στην εκμάθηση πολλών γλωσσών. Τα παιδιά αυτά είναι γεγονός ότι αφενός, μπορεί να εμφανίσουν ορισμένα δυνατά σημεία τα οποία είναι δυνατόν να διευκολύνουν την εκμάθηση μιας δεύτερης Γ2 γλώσσας και αφετέρου μπορεί να αποκτήσουν επάρκεια σε πολλές γλώσσες. Επιπλέον, παράγοντες όπως το κίνητρο, το ενδιαφέρον και η προσωπικότητα μπορούν επίσης να παίξουν ρόλο στη γλωσσική κατάκτηση και είναι σημαντικό να προσεγγίζεται κάθε παιδί με ΔΑΦ ως μία μοναδική περίπτωση.

Ορισμένες μελέτες παρουσιάζουν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προκλήσεις κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης Γ2

γλώσσας, λόγω προκλήσεων στις κοινωνικές και επικοινωνιακές πτυχές της γλώσσας, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην πραγματολογία. Αναλυτικότερα, τα παιδιά με ΔΑΦ συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κοινωνική επικοινωνία, συμπεριλαμβανόμενων της μη λεκτικής επικοινωνίας και των ιδιοματικών εκφράσεων, τα οποία μπορεί να επηρεάσουν και να δυσκολέψουν την κατανόηση και χρήση της κοινωνικής γλώσσας με έναν πολιτισμικά κατάλληλο τρόπο. Επιπλέον, ορισμένα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ευέλικτη επεξεργασία της γλώσσας, τα οποία μπορεί να επηρεάσουν την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, με το να λαμβάνουν υπόψη τους το γενικότερο πλαίσιο. Τέλος, το να μην αντιλαμβάνονται εύκολα τις λεπτές διαφορές μιας δεύτερης Γ2 γλώσσας, μπορεί να τους αποτρέψει από το να μάθουν και να χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη Γ2 γλώσσα, καθώς η κοινωνική γλώσσα είναι συχνά βασικό συστατικό της αποτελεσματικής επικοινωνίας σε πολλούς πολιτισμούς.

Επιπλέον, ορισμένα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να δυσκολεύονται στο να επεξεργάζονται τη γλώσσα με τρόπο ευέλικτο και στο να λαμβάνουν υπόψη τους το γενικότερο πλαίσιο, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την ικανότητά τους να κατανοούν τη γλώσσα, όταν αυτή είναι περίπλοκη ή αφηρημένη. Αυτό μπορεί να τους δυσκολεύει στο να μάθουν και να κατανοούν μια δεύτερη Γ2 γλώσσα, η οποία συχνά απαιτεί υψηλότερο επίπεδο δεξιοτήτων επεξεργασίας της γλώσσας σε σχέση με την πρώτη τους Γ1 γλώσσα.

Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητο να επισημανθεί όμως ότι, ορισμένες μελέτες έχουν αναδείξει ότι ορισμένα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να διαθέτουν και ορισμένα δυνατά σημεία στην εκμάθηση άλλων γλωσσών, τα οποία μπορούν να διευκολύνουν την εκμάθηση μιας δεύτερης Γ2 γλώσσας, όπως για παράδειγμα: ισχυρές δεξιότητες μνήμης, προσοχή στη λεπτομέρεια και αυξημένες δεξιότητες οπτικής ή ακουστικής επεξεργασίας. Με άλλα λόγια, τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να έχουν υπερισχύουσα ικανότητα στην εκμάθηση και στην αποθήκευση νέων δομών γλώσσας, όπως στη γραμματική και στο λεξιλόγιο. Αυτό πιθανά οφείλεται στην ισχυρή τους προσοχή στη λεπτομέρεια και στην ικανότητά τους να επεξεργάζονται τη γλώσσα με μια πιο συγκεκριμένη και βασισμένη σε κανόνες, μέθοδο. Επιπλέον, ορισμένα παιδιά με ΔΑΦ τα οποία μπορεί να έχουν ενισχυμένες μνημονικές δεξιότητες, μπορούν να τα καταφέρνουν στην εκμάθηση και ικανότητα απομνημόνευσης της γλώσσας, και πιο συγκεκριμένα, στο να απομνημονεύσουν πιο αποτελεσματικά τους κανόνες του λεξιλογίου και της γραμματικής.

Η διαδικασία της εκμάθησης μιας δεύτερης Γ2 γλώσσας για παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να είναι διαφορετική από αυτήν των παιδιών τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης. Ενώ τα παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης μπορεί να μάθουν μια δεύτερη Γ2 γλώσσα μέσω μιας τυπικής μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο ή σε ένα φροντιστήριο ξένων γλωσσών, τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να χρειάζονται ενδεχομένως, μια προσαρμοσμένη προσέγγιση που να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Ένας τρόπος για τα παιδιά με ΔΑΦ να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα είναι μέσω της εκτεταμένης έκθεσης στη δεύτερη Γ2 γλώσσα, δηλαδή μέσω παιχνιδιών, μουσικής, βίντεο και άλλων διασκεδαστικών δραστηριοτήτων στη συγκεκριμένη γλώσσα. Επίσης, η χρήση εικόνων, εικονογραφημένων βιβλίων και άλλων απεικονιστικών μέσων, μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση των νέων λέξεων και φράσεων στη δεύτερη γλώσσα.

Επιπλέον, η θετική ενίσχυση και η αναγνώριση των επιδόσεων των παιδιών με ΔΑΦ μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και της επιθυμίας τους να συνεχίσουν να μαθαίνουν τη συγκεκριμένη Γ2 γλώσσα. Επιπλέον, η χρήση ειδικών διδακτικών μεθόδων και τεχνολογιών, όπως παιχνίδια, εφαρμογές και ρομποτική, μπορεί να κάνει την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας πιο ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική για τα παιδιά με ΔΑΦ. Επίσης, η εξατομίκευση της διδασκαλίας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με ΔΑΦ να αναπτύξουν τις ικανότητες τους και να επιτύχουν τους στόχους τους στη δεύτερη γλώσσα. Τέλος, η υποστήριξη από το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της επιτυχίας των παιδιών με ΔΑΦ στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Σε μελέτη που έγινε από τον Jansson το 2017, σχετικά με την προτίμηση και την ικανότητα ομιλίας ανάμεσα σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης και σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας, με πρώτη Γ1 γλώσσα τη Σουηδική και δεύτερη Γ2 γλώσσα την Αγγλική, βρέθηκε στα παιδιά με ΔΑΦ, παρόμοια γλωσσική επάρκεια ανάμεσα στα Αγγλικά και στα Σουηδικά, ενώ στα παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης, δεν βρέθηκε παρόμοια γλωσσική επάρκεια ανάμεσα στα Αγγλικά και στα Σουηδικά. Το πείραμα που έγινε, περιελάμβανε ασκήσεις αφήγησης με βάση τις οποίες έγιναν μετρήσεις όσον αφορά την ποιότητα του παραγόμενου λόγου, οι οποίες εξέτασαν την λεξική πυκνότητα, τους δισταγμούς και το αν έγιναν μεγάλες παύσεις. Το

συμπέρασμα ήταν ότι ίσως τα παιδιά με ΔΑΦ προτιμούν τελικά περισσότερο να μαθαίνουν και να μιλούν Αγγλικά (Jansson, 2017), σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Μία από τις πιο σημαντικές θεωρίες της εκμάθησης μίας δεύτερης Γ2 γλώσσας, είναι η υπόθεση της κρίσιμης περιόδου, η οποία υποστηρίζει ότι υπάρχει μια ευαίσθητη περίοδος για την εκμάθηση της γλώσσας που συμβαίνει κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Αυτή η υπόθεση υποδηλώνει, ότι μετά από μια συγκεκριμένη ηλικία, γίνεται πολύ πιο δύσκολο να μάθει κανείς μια δεύτερη Γ2 γλώσσα, καθώς ο εγκέφαλος γίνεται λιγότερο δεκτικός σε νέες γλωσσικές εισροές. Ωστόσο, αυτή η θεωρία έχει αμφισβητηθεί από έρευνες που υποδεικνύουν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ ενδέχεται να έχουν ξεχωριστό πλεονέκτημα στην εκμάθηση μιας δεύτερης Γ2 γλώσσας.

Κάποιες μελέτες λοιπόν θέλουν όντως την πρώτη Γ1 γλώσσα, ως προϋπόθεση για να μάθει κάποιος μια δεύτερη Γ2 γλώσσα. Συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι αν η επάρκεια στην Γ1 γλώσσα δεν αποτελεί προϋπόθεση για να μάθει ένα παιδί την Γ2, τότε υπάρχουν κενά στις θεωρίες γλωσσικής κατάκτησης. Όμως σε κάποιες περιπτώσεις κάποια παιδιά με ΔΑΦ, με ελλείμματα στην Γ1 γλώσσα, μαθαίνουν άριστα τη Γ2 γλώσσα, στην οποία Γ2 τελικά τα συγκεκριμένα παιδιά, διαθέτουν ευρύτερο αντιληπτικό σε σχέση με το εκφραστικό λεξιλόγιο. Τελικά, ίσως η ΔΑΦ ως νευροαναπτυξιακή διαταραχή, να μπορεί αφενός να επηρεάζει αρνητικά τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ και συγκεκριμένα να επηρεάζει αρνητικά την περιοχή παραγωγής της Γ1 γλώσσας, ενώ αντιθέτως να λειτουργεί θετικά στην περιοχή της παραγωγής της Γ2 γλώσσας (Þráinsson, 2012).

Είναι απαραίτητο επίσης να επισημανθεί ότι, εάν ένα παιδί δεν αποκτήσει καλή επάρκεια στη Γ1 γλώσσα του, η εκμάθηση μιας δεύτερης Γ2 γλώσσας, στην εφηβεία, είναι απίθανο να είναι επιτυχημένη (Hamers & Blanc, 2000). Από την άλλη, είναι χρήσιμο να τονιστεί επίσης ότι, το επαρκές εισερχόμενο και η ευκαιρία για λεκτική αλληλεπίδραση είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη γλωσσική εκμάθηση σε οποιαδήποτε γλώσσα.

Προκειμένου να διευκολυνθεί η γλωσσική διαδικασία εκμάθησης, τα γλωσσικά περιβάλλοντα εκμάθησης μπορούν επίσης να παίξουν ένα ρόλο στην εκμάθηση μίας δεύτερης Γ2 γλώσσας σε παιδιά με ΔΑΦ. Για παράδειγμα, τα παιδιά με ΔΑΦ τα οποία αρκετά συχνά χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη και τροποποιήσεις, μπορούν να επωφεληθούν από προγράμματα εκμάθησης ξένων

γλωσσών τα οποία χρησιμοποιούν οπτικά βοηθήματα, όπως βίντεο, εικόνες, κάρτες μνήμης, ή προγράμματα που δίνουν έμφαση στα επαναλαμβανόμενα γλωσσικά μοτίβα, όπως η λεπτομερής εξάσκηση του λεξιλογίου ή των κανόνων γραμματικής τα οποία βοηθούν στην κατανόηση της σημασίας των λέξεων και των εκφράσεων στη δεύτερη γλώσσα. Επιπλέον, η κοινωνική υποστήριξη και η ξεκάθαρη διδασκαλία η οποία στοχεύει στην βελτίωση της κοινωνικής επικοινωνίας και των πραγματολογικών γλωσσικών δεξιοτήτων, μπορεί να είναι ζωτικής σημασίας για τα παιδιά με ΔΑΦ στο γλωσσικό τους ταξίδι, καθώς μπορεί να επωφεληθούν από πιθανές ευκαιρίες να εξασκηθούν στη δεύτερη Γ2 γλώσσα τους με φυσικούς ομιλητές ή με άλλους μαθητές.

Οι γονείς που μεγαλώνουν σε πολυγλωσσικό περιβάλλον, παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), αναφέρουν ότι επιθυμούν να εκθέτουν τα παιδιά τους με ΔΑΦ σε πολλαπλές γλώσσες, για να βοηθήσουν την επικοινωνία με τους γύρω τους (Kay- Raining Bird et al., 2012; Yu, 2013). Ωστόσο, παρά τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα, οι παρανοήσεις επιμένουν σχετικά με το ρόλο της έκθεσης σε δεύτερη γλώσσα των παιδιών με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα μίας μελέτης που έγινε το 2017, δείχνουν ότι δεν υπάρχουν αποδείξεις σχετικά με το ότι επηρεάζεται περαιτέρω η λειτουργική επικοινωνία και η εκτελεστική λειτουργία των παιδιών με ΔΑΦ που έχουν εκτεθεί σε δεύτερη γλώσσα, αλλά μάλλον υπάρχουν αποδείξεις μειωμένης κλινικής επίδρασης, όπως καταγράφηκε από ένα χαμηλότερο ποσοστό παιδιών, των οποίων οι αξιολογήσεις της λειτουργικής επικοινωνίας και της εκτελεστικής λειτουργίας, ήταν εντός του κλινικού εύρους. Χρειάζεται επομένως περαιτέρω μελέτη για να καθοριστεί εάν η έκθεση σε δεύτερη γλώσσα σε παιδιά με ΔΑΦ, μπορεί να συσχετιστεί με βελτιώσεις στην κλινική/ λειτουργική απόδοση. (Iarocci, G. et al, 2017).

Παρά τα πιθανά οφέλη, στην πραγματικότητα, η διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, απόκτησης επάρκειας σε αυτήν και διατήρησής της, μπορεί να είναι πιο απαιτητική για τα παιδιά με ΔΑΦ εξαιτίας των δυσκολιών αφενός στην κοινωνική τους επικοινωνία και αφετέρου στις πραγματολογικές γλωσσικές τους δεξιότητες. Για παράδειγμα, μπορεί να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον σαρκασμό, τους ιδιωτισμούς ή τη μη λεκτική επικοινωνία στη δεύτερη γλώσσα. Επιπλέον, η διαδικασία εναλλαγής μεταξύ των γλωσσών μπορεί να είναι επίσης μια δύσκολη διαδικασία.

Συνοψίζοντας, ενώ τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να αντιμετωπίζουν μοναδικές προκλήσεις κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, εμφανίζουν ταυτόχρονα και πλεονεκτήματα, δυνατά σημεία και δεξιότητες τα οποία ενδέχεται να διευκολύνουν αυτή τη γλωσσική εκμάθηση. Περισσότερη έρευνα απαιτείται, αφενός για την πλήρη κατανόηση αυτής της σχέσης μεταξύ ΔΑΦ και εκμάθησης μιας δεύτερης Γ2 γλώσσας και αφετέρου για να καθοριστούν οι καλύτερες στρατηγικές για την υποστήριξη των παιδιών με ΔΑΦ στο ταξίδι τους, σε σχέση με τη γλωσσική εκμάθηση. Τελικά, είναι σημαντικό να προσεγγιστεί η γλωσσική εκμάθηση των παιδιών με ΔΑΦ με υπομονή, υποστήριξη και κατανόηση και να αναγνωριστούν τα μοναδικά τους προσόντα και προκλήσεις. Παρέχοντας στα παιδιά με ΔΑΦ τους πόρους και την υποστήριξη που χρειάζονται για να επιτύχουν, μπορούν να βοηθηθούν στη βελτίωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων και της συνολικής ποιότητας ζωής τους.

5.2 Προσδιορισμός Διγλωσσίας σε παιδιά με ΔΑΦ

Η σχέση μεταξύ ΔΑΦ και διγλωσσίας εξακολουθεί να είναι υπό διερεύνηση, αλλά υπάρχουν ήδη στοιχεία τα οποία υποδηλώνουν ότι η διγλωσσία μπορεί να είναι μια επωφελής διαδικασία για τα παιδιά με ΔΑΦ. Μελέτη διαπίστωσε ότι τα δίγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ είχαν καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά τις μετρήσεις των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ. Επιπλέον, η διγλωσσία έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει την εκτελεστική λειτουργία, ένα σύνολο γνωστικών δεξιοτήτων που συχνά δοκιμάζεται σε παιδιά με ΔΑΦ. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν την προσοχή, τη μνήμη εργασίας και τον ανασταλτικό έλεγχο, οι οποίες είναι σημαντικές για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς, την ομαλή προσαρμογή σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, καθώς και τη διαχείρισή τους.

Το 2016, δημοσιεύτηκε στο Journal of Communication Disorders, ένα άρθρο σχετικά με την ικανότητα διγλωσσίας, στο οποίο βρέθηκε ότι τα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, όπως η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ), και οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), είναι αρκετά ικανά ώστε να γίνουν δίγλωσσα, είτε εκτίθενται σε δύο γλώσσες (Γ1) από τη γέννησή τους είτε μαθαίνουν μία δεύτερη (Γ2) γλώσσα αργότερα στη ζωή τους (Kay-Raining Bird, et al, 2016).

Επιπλέον, για τα δίγλωσσα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, απαιτείται τακτική και συχνή επαφή και με τις δύο γλώσσες, με σκοπό να

επιτευχθούν ισοδύναμες γλωσσικές δεξιότητες σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Έχει αποδειχθεί ότι στα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, η λογοθεραπευτική γλωσσική παρέμβαση είναι ωφέλιμη για τη γλώσσα στην οποία πραγματοποιείται, αλλά ταυτόχρονα υπάρχουν και μερικά διαγλωσσικά οφέλη. Ωστόσο όμως, τα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές έχουν μικρότερη πιθανότητα να συμμετέχουν σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα, ιδίως αν η αναπηρία τους είναι πιο σοβαρή. (Kay-Raining Bird, et al, 2016)

Βέβαια, τα οφέλη της διγλωσσίας για τα παιδιά με ΔΑΦ δεν είναι καθολικά αποδεκτά. Ορισμένοι ειδικοί υποστηρίζουν ότι η διγλωσσία μπορεί να είναι καταστροφική για τα παιδιά με ΔΑΦ, τα οποία μπορεί να δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν πολλές γλώσσες και να περιηγηθούν στις κοινωνικές πολυπλοκότητες που συνεπάγεται η επικοινωνία σε διαφορετικές γλώσσες. Επιπλέον, οι απαιτήσεις του να είναι κανείς δίγλωσσος μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολες για τα παιδιά με ΔΑΦ, τα οποία μπορεί ήδη να ζορίζονται με την εκτελεστική λειτουργία και την επεξεργασία πληροφοριών από το περιβάλλον τους.

Εκτός από τα οφέλη και τις προκλήσεις της διγλωσσίας για τα παιδιά με ΔΑΦ, είναι επίσης σημαντικό να εξεταστεί ο ρόλος του πολιτισμού και της γλώσσας στην εξέλιξη της ΔΑΦ. Για παράδειγμα, ορισμένες μελέτες έχουν αναδείξει ότι η πρόωμη έκθεση σε πολλές γλώσσες και πολιτισμούς μπορεί να βοηθήσει στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά με ΔΑΦ αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται πληροφορίες από το περιβάλλον τους. Αυτό μπορεί να συμβάλει στις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, καθώς και στην ικανότητά τους να προσαρμόζονται σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και να διαχειρίζονται τον εαυτό τους μέσα σε αυτά.

Συμπερασματικά, ενώ χρειάζεται περισσότερη έρευνα για την πλήρη κατανόηση της σχέσης μεταξύ ΔΑΦ και διγλωσσίας, είναι σαφές ότι η διγλωσσία μπορεί να έχει οφέλη και προκλήσεις για τα παιδιά με ΔΑΦ. Ωστόσο, ανεξάρτητα από τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαμόρφωση των εμπειριών των παιδιών με ΔΑΦ. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στην ενημέρωση των υπηρεσιών εκπαίδευσης και υποστήριξης για τα παιδιά με ΔΑΦ και να διασφαλίσει ότι έχουν τις δεξιότητες και τις ευκαιρίες που χρειάζονται για να επιτύχουν σε έναν πολυπολιτισμικό κόσμο.

Τελικά, η δίγλωσσία είναι ο κανόνας παγκοσμίως, παρά η εξαίρεση, και τα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, πρέπει να έχουν ευκαιρίες να γίνουν δίγλωσσα και να συμμετέχουν σε έναν πολύγλωσσο κόσμο, όπως κάνουν τα συνομήλικά τους με τυπική ανάπτυξη. (Kay-Raining Bird, et al, 2016)

5.3 Το δίγλωσσο λεξικό σε παιδιά με ΔΑΦ

Μελέτη η οποία εστίασε στο προφορικό λεξιλόγιο, ερευνάει τη δίγλωσση έκθεση, τη γλώσσα, το κοινωνικό έλλειμμα και τους γνωστικούς παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν το μέγεθος του εκφραστικού λεξιλογίου της Γ2 γλώσσας, όπως αυτό μετρήθηκε σε 33 παιδιά με ΔΑΦ, ηλικίας 5 ετών (με μέση ηλικία τους 60 μήνες). Η εκφραστική δίγλωσσία σε αυτόν τον πληθυσμό, εμφανίζεται να σχετίζεται με υψηλά επίπεδα πρόσφατης άμεσης γλωσσικής έκθεσης στη Γ2 γλώσσα, σε συνδυασμό με ισχυρότερες γλωσσικές ικανότητες κυριαρχίας (Hambly et al., 2014). Τελικά, μάλλον η πρόσφατη και άμεση γλωσσική έκθεση, εμφανίζεται να είναι ο καθοριστικός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει το λεξιλόγιο της δεύτερης Γ2 γλώσσας σε δίγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ (Hambly et al., 2014).

Μία επιπλέον θεωρία, η οποία αναδεικνύει την ύπαρξη ενός κενού ανάμεσα στο αντιληπτικό και το εκφραστικό λεξιλόγιο, είναι η θεωρία της Ολικής αναστολής της Γ1 (Linck, Kroll&Sundermen, 2009). Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι υπάρχει μια ολική αναστολή της Γ1 στα πλαίσια εκμάθησης της Γ2. Η αναστολή αυτή απελευθερώνει τους γνωστικούς πόρους για την εκμάθηση της Γ2 και διαχειρίζεται τις παρεμβολές από τη γλώσσα «που δεν είναι ο στόχος». Ο Gibson κ.α. (2012) υποστήριξε ότι η ύπαρξη της αναστολής αυτής στη Γ1, επιτρέπει την επιτυχή επίδοση των ομιλητών μόνο στα λιγότερο απαιτητικά έργα αντιληπτικού λεξιλογίου, αλλά όχι στα περισσότερο απαιτητικά έργα εκφραστικού λεξιλογίου, γεγονός που οδηγεί στα ευρήματα ύπαρξης σημαντικού κενού μεταξύ αντιληπτικών και εκφραστικών δεξιοτήτων (Παρασκευοπούλου, 2018).

Το κενό αυτό ανάμεσα σε εκφραστικό- αντιληπτικό λεξιλόγιο ήταν μεγαλύτερο σε παιδιά με πρωτογενές γλωσσικό έλλειμμα από ότι σε παιδιά με τυπική γλωσσική ανάπτυξη. Επιπλέον, αν και τα δίγλωσσα παιδιά με τυπική γλωσσική ανάπτυξη παρουσιάζουν απόκλιση μεταξύ της αντιληπτικής – εκφραστικής γλωσσικής εκτέλεσης, βρέθηκε τελικά ότι τα δίγλωσσα παιδιά με γλωσσικό έλλειμμα εμφανίζουν ακόμα μεγαλύτερο κενό (Gibson et al, 2014).

6. Μελέτη περίπτωσης εφήβου με ΔΑΦ και συσχέτιση των χαρακτηριστικών του, με τα παραπάνω ευρήματα.

6.1 Γενικά στοιχεία μελέτης περίπτωσης

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα γίνει προσπάθεια ανάλυσης, του γιατί τα τελευταία χρόνια, παρατηρούνται πολλά παιδιά διαγνωσμένα με ΔΑΦ, τα οποία εμφανίζουν αφενός γλωσσικό έλλειμμα στη Γ1 γλώσσα τους (την Ελληνική γλώσσα), το οποίο έλλειμμα καταλήγει σε μειωμένη επάρκεια στα Ελληνικά, και αφετέρου παρουσιάζουν ασυνήθιστη ευχέρεια στη Γ2 γλώσσα τους (στα αγγλικά), και σε ορισμένες περιπτώσεις γλωσσική επάρκεια ανώτερη από την Ελληνική γλώσσα.

Να σημειωθεί ότι μέχρι στιγμής δεν έχει βρεθεί κάποια ικανοποιητική εξήγηση η οποία να εξηγεί αυτή την ασυνήθιστη γλωσσική εκμάθηση. Μία εύλογη αιτία ίσως να ήταν η τάση των παιδιών με ΔΑΦ να επικεντρώνονται σε πολύ συγκεκριμένα ενδιαφέροντα (π.χ. στην αγγλική γλώσσα εν προκειμένω). Σε ορισμένες περιπτώσεις τα παιδιά με ΔΑΦ ίσως απλώς να προτιμούν να επικοινωνούν στα αγγλικά. Αυτή η φαινομενικά μη παραδοσιακή διαδικασία γλωσσικής εκμάθησης δεν έχει ερευνηθεί αρκετά και από μία εκτενή ανασκόπηση της διαθέσιμης βιβλιογραφίας δεν υπάρχουν πολλές αναφορές σε αυτό το φαινόμενο.

Έχοντας τον παραπάνω σαν στόχο, παρουσιάζεται μελέτη περίπτωσης εφήβου 13 ετών και 8 μηνών με διαγνωσμένη ΔΑΦ, ο οποίος δεν έχει σχέση με την αγγλόφωνη κοινότητα, αλλά μαθαίνει την Αγγλική ως δεύτερη γλώσσα. Ο έφηβος μπορεί ενδεχομένως να θεωρηθεί ως διαδοχικά ή συντονισμένα δίγλωσσος, εξαιτίας του ότι εκτέθηκε στην Γ2 γλώσσα μετά το τέλος των 48 μηνών της κατάκτησης της Γ1 γλώσσας του, αρχικά μέσα από την επαφή του με αγγλόφωνο υλικό στο internet (π.χ. βίντεο στο youtube), έπειτα μέσα από αγγλόφωνα παιχνίδια στον υπολογιστή και τέλος μέσα από μαθήματα αγγλικών με σκοπό την ουσιαστική εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Ο συγκεκριμένος έφηβος εμφανίζει γλωσσικό έλλειμμα στη Γ1 γλώσσα του (την Ελληνική γλώσσα), ενώ ταυτόχρονα εμφανίζει εξαιρετική γλωσσική ευχέρεια και έκδηλη γλωσσική επάρκεια στη Γ2 γλώσσα του (την Αγγλική γλώσσα) με μεγαλύτερο αντιληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο με το οποίο επικοινωνεί με μεγαλύτερη άνεση σε αυτή, ενώ δεν δείχνει μεγάλη προθυμία ή δεν είναι σε θέση να διεξάγει σταθερά σωστά μια συνομιλία στα ελληνικά. Να σημειωθεί ότι η επάρκεια η

οποία εμφανίζει στη Γ2 γλώσσα είναι ανώτερη αυτής των τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης συνομηλίκων του.

Στον έφηβο χορηγήθηκαν σταθμισμένα και μη, αξιολογητικά εργαλεία, και στις δύο γλώσσες (Ελληνική και Αγγλική), με σκοπό να διερευνηθεί αν αυτό που φαίνεται (το ότι τα καταφέρνει καλύτερα στη Γ2 σε σχέση με τη Γ1 γλώσσα του), είναι πραγματικό ή αν επιλέγει ενδεχομένως για κάποιο λόγο, να χρησιμοποιεί περισσότερο την Αγγλική γλώσσα σε σχέση με την Ελληνική. Τα ευρήματα τα οποία αναδείχτηκαν, συσχετίστηκαν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και ταυτόχρονα έγινε προσπάθεια για απάντηση των παρακάτω ερωτημάτων: α) Είναι εφικτό ένα παιδί με ΔΑΦ με έλλειμμα στην κατάκτηση της Γ1 γλώσσας του (Ελληνική γλώσσα) να μάθει επαρκώς την Αγγλική ως δεύτερη Γ2 γλώσσα, παρά τις δυσκολίες κατάκτησης της Γ1 γλώσσας του και παρά το ότι δεν έρχεται σε επαφή στην καθημερινότητά του με Αγγλόφωνους ομιλητές; β) Μπορεί η Αγγλική γλώσσα ως δεύτερη Γ2 γλώσσα να γίνει η κυρίαρχη-επικρατούσα γλώσσα του παιδιού, παρόλο που το παιδί δεν ζει σε δίγλωσσο περιβάλλον και η αγγλική γλώσσα δεν είναι η γλώσσα που ακούει το παιδί καθημερινά από ανθρώπους γύρω του; Δηλαδή μπορεί ένα παιδί με ΔΑΦ να μιλάει αυτή τη Γ2 γλώσσα με προφορά φυσικού ομιλητή, σαν να είναι η μητρική του γλώσσα, να σκέφτεται στη Γ2 γλώσσα και να εκφράζεται αυθόρμητα αλλά και να απαντάει σε αυτή τη Γ2 γλώσσα, παρόλο που στο περιβάλλον του όλοι επικοινωνούν μαζί του μόνο στη Γ1 γλώσσα; Και γ) Αν η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα είναι θετική, ποιες είναι οι πιθανές εξηγήσεις για αυτή τη μη τυπική γλωσσική ανάπτυξη;

6.2 Χορήγηση αξιολογητικών εργαλείων

Παρακάτω παρουσιάζεται η μελέτη περίπτωσης εφήβου, ηλικίας 13 ετών και 8 μηνών (γεννηθείς: 12/2008) με διαγνωσμένη ΔΑΦ, στον οποίο χορηγήθηκαν συγκεκριμένα σταθμισμένα και μη, αξιολογητικά εργαλεία, και στις δύο γλώσσες (Ελληνική και Αγγλική). Πιο συγκεκριμένα αναλύονται παρακάτω: η χρήση του κάθε αξιολογητικού εργαλείου, η βαθμολόγηση και τα αναλυτικά αποτελέσματα χορήγησης για το κάθε ένα από αυτά, καθώς και τα συνολικά συμπεράσματα αξιολόγησης και πιθανοί επόμενοι στόχοι θεραπείας του εφήβου.

6.2.α Raven Progressive Matrices

Σχετικά με τη χρήση του εργαλείου:

Το Raven P.M. είναι μία μη- λεκτική δοκιμασία γενικής νοητικής ικανότητας, η οποία χρησιμοποιεί μη λεκτικά ερεθίσματα (γεωμετρικά σχήματα και συνδυασμούς σχημάτων) προκειμένου να αξιολογηθεί η νοημοσύνη σε μη λεκτικά πλαίσια (Σαββίδου & Σπανούδης, 2008). Είναι κατάλληλη για να χρησιμοποιείται με τυπικούς αλλά και μη τυπικούς πληθυσμούς (Χατζηχρήστου, 2011) και αποτελείται από 60 ερωτήματα κλιμακούμενης δυσκολίας (Raven et al, 1998e).

Αποτελέσματα:

Ο έφηβος με Συνολικό αρχικό βαθμό 45, βρέθηκε να είναι νοητικά στον μέσο όρο (μέσης ευφυΐας (με IQ ~ 100)).

Αναλυτικότερες παρατηρήσεις από τη χορήγηση:

Ο έφηβος δυσκολεύτηκε να βρει το σωστό στα δυσκολότερα σχήματα-πρότυπα από τα οποία έλειπε ένα τμήμα, το οποίο έπρεπε να εντοπίσει μεταξύ περισσότερων επιλογών. Επιπλέον δυσκολεύτηκε να βρει το σωστό σε δοκιμασίες με σειρές σχημάτων, των οποίων τα σχήματα συνδέονται μεταξύ τους οριζόντια ή /και κάθετα με κάποια επαγωγική λογική σχέση. Δηλαδή, δυσκολεύτηκε στο να ανακαλύψει τη σχέση αυτή και να επιλέξει, μεταξύ περισσότερων, το ζητούμενο σχήμα που συμπληρώνει την αλληλουχία με τον κατάλληλο τρόπο.

6.2.β Celf-R

Σχετικά με τη χρήση του εργαλείου:

Το Celf-R αξιολογεί το γλωσσικό περιεχόμενο (δηλαδή το νόημα των λέξεων-τη σημασιολογία) και τη γλωσσική δομή (δηλαδή τη δομή των λέξεων- τη μορφολογία και τη δομή της πρότασης -τη σύνταξη). Επιπλέον αξιολογεί τη μνήμη (σε επίπεδο ανάκλησης και ανάκτησης) (Semel et al.,1987).

Αποτελέσματα χορήγησης στα Ελληνικά:

Γενική βαθμολογία: 63 → αποτέλεσμα το οποίο υποδεικνύει ότι υπάρχει παθολογία στον λόγο του εφήβου στα Ελληνικά, και αυτή η παθολογία είναι μεγαλύτερη από -3 τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) (> -3 Τ.Α.). Η Γλωσσική αναπτυξιακή ηλικία του εφήβου στα Ελληνικά είναι: 7 ετών και 6 μηνών.

Βαθμολογία Γλωσσικής Κατανόησης: 72 → αποτέλεσμα το οποίο υποδεικνύει ότι υπάρχει παθολογία στη Γλωσσική Κατανόηση του εφήβου στα Ελληνικά, και αυτή η παθολογία είναι μεγαλύτερη από -2 τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) (> -2 Τ.Α.).

Βαθμολογία Γλωσσικής Έκφρασης: 54 → αποτέλεσμα το οποίο υποδεικνύει ότι υπάρχει παθολογία στη Γλωσσική Έκφραση του εφήβου στα Ελληνικά, και αυτή η παθολογία είναι μεγαλύτερη από -3 τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) (> -3 Τ.Α.)

Από τα παραπάνω, είναι φανερό ότι η διαφορά ανάμεσα σε Βαθμολογία Γλωσσικής Έκφρασης και Βαθμολογία Γλωσσικής Κατανόησης είναι 18 μονάδες (άρα πάνω από 10-15 μονάδες), κάτι το οποίο αναδεικνύει επίσης, παθολογία στο λόγο του εφήβου, όσον αφορά την Μητρική του Γ1 γλώσσα (τα Ελληνικά).

Αναλυτικότερες παρατηρήσεις από τη χορήγηση στα Ελληνικά:

-Στη δοκιμασία «Προφορικές Οδηγίες» παρατηρήθηκε δυσκολία σε: α) ακολουθία 1 οδηγίας με προσανατολισμό δεξιά- αριστερά (Στον προσανατολισμό δεξιά-αριστερά, έδειχνε και τον προσδιοριστή, αντί να βασιστεί σε αυτόν και να δείξει μόνο ότι του ζητείται), β) ακολουθία 2 οδηγιών με προσανατολισμό χώρου και γ) ακολουθία 3 οδηγιών είτε με απουσία προσανατολισμού, είτε με προσανατολισμό χώρου.

-Στη δοκιμασία «Κατηγορία Λέξεων» παρατηρήθηκε δυσκολία σε: α) λέξεις ίδιας σημασιολογικής κατηγορίας, β) αντίθετες έννοιες, γ) χωρικές έννοιες, και δ) λέξεις με κάποια σημασιολογική σχέση.

-Στη δοκιμασία «Σημασιολογικές Σχέσεις» παρατηρήθηκε δυσκολία σε: α) συγκριτικές σχέσεις, β) σχέσεις χώρου, γ) σχέσεις παθητικής φωνής και δ) σχέσεις χρόνου.

-Στη δοκιμασία «Διατύπωση Προτάσεων» παρατηρήθηκε δυσκολία στη χρήση των ακόλουθων συνδέσμων : πριν, όταν, παρόλο, είτε, ούτε, αλλά και στην ταυτόχρονη χρήση στην ίδια πρόταση των ακόλουθων ζευγαριών με συνδέσμους:

και...επειδή, ότι...μέχρι, και...αλλά, πριν...αν, όποτε...μέχρι, αφού...εκτός. Επιπλέον, στις μεγάλες προτάσεις, υπάρχει δυσκολία να αποδώσει σωστά αυτό που σκέφτεται. Χρησιμοποιεί αρκετά συχνά αγγλικές λέξεις όπως π.χ. μέργκερ, Τζόνου, Τίμι.

-Στη δοκιμασία «Ανάκληση Προτάσεων» παρατηρήθηκε δυσκολία: α) στην ακριβή ανάκληση των προτάσεων σε ενεργητική και παθητική φωνή και β) τόσο σε καταφατικές, όσο και σε ερωτηματικές προτάσεις με άρνηση.

-Στη δοκιμασία «Σχηματισμός Προτάσεων» παρατηρήθηκε δυσκολία σε σχηματισμό προτάσεων: α) με δηλωτική ενεργητική πρόταση, β) με δηλωτική παθητική πρόταση, γ) με προστακτική πρόταση και δ) με ερωτηματική πρόταση.

-Στη δοκιμασία «Ακούγοντας Ιστορίες», δεν έδειξε να κατανόησε πλήρως τις 2 ιστορίες που άκουσε, μιας και έδωσε αρκετές λανθασμένες απαντήσεις στις ερωτήσεις που του απευθύνθηκαν μετά.

-Στη δοκιμασία «Λεκτικοί Συνειρμοί», δεν παρατηρήθηκαν ελλείμματα. Ο έφηβος είπε λέξεις που ανήκουν στην ίδια σημασιολογική κατηγορία, μίλησε άνετα και γρήγορα, χωρίς παύσεις και απέφυγε τις επαναλήψεις. Δεν ονόμασε τίποτα στη τύχη, ούτε πέρασε από τη μία κατηγορία στην άλλη.

- Στη δοκιμασία «Γλωσσικές έννοιες» παρατηρήθηκε ελλιπή κατανόηση: α) στους χρονικούς προσδιορισμούς: μέχρι, πριν, όταν, β) στους ποσοτικούς προσδιορισμούς: εκτός από, όλες, γ) στους υποθετικούς προσδιορισμούς: εάν, δ) στο μόριο: μην, και ε) στη σύνθετη πρόθεση: εκτός από.

- Στη δοκιμασία «Σύνταξη προτάσεων», δεν παρατηρήθηκαν ελλείμματα.

- Στη δοκιμασία «Μορφολογία», παρατηρήθηκε δυσκολία σε: α) χρήση πληθυντικού σε συγκεκριμένες κατηγορίες ουσιαστικών, β) κτητικές αντωνυμίες και συμφωνία γένους επιθέτου στον ενικό αριθμό, γ) αόριστο απλό στον ενικό αριθμό, δ) σχηματισμό επιθέτου από ουσιαστικό, ε) παραθετικά: στον υπερθετικό βαθμό και στ) δεικτικές αντωνυμίες

Αποτελέσματα χορήγησης στα Αγγλικά:

Γενική βαθμολογία: 77 → αποτέλεσμα το οποίο υποδεικνύει ότι υπάρχει παθολογία στον λόγο του εφήβου στα Αγγλικά, και αυτή η παθολογία είναι μεγαλύτερη από -2 τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) (> -2 Τ.Α.). Η Γλωσσική αναπτυξιακή ηλικία του εφήβου στα Αγγλικά είναι: 9 ετών και 1 μήνα.

Βαθμολογία Γλωσσικής Κατανόησης: 83 → αποτέλεσμα το οποίο υποδεικνύει ότι υπάρχει παθολογία στη Γλωσσική Κατανόηση του εφήβου στα Αγγλικά, και αυτή η παθολογία είναι μεγαλύτερη από -2 τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) (>-2 Τ.Α.).

Βαθμολογία Γλωσσικής Έκφρασης: 76 → αποτέλεσμα το οποίο υποδεικνύει ότι υπάρχει παθολογία στη Γλωσσική Έκφραση του εφήβου στα Αγγλικά, και αυτή η παθολογία είναι μικρότερη από -2 τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) (< -2 Τ.Α.)

Από τα παραπάνω, είναι φανερό ότι η διαφορά ανάμεσα σε Βαθμολογία Γλωσσικής Έκφρασης και Βαθμολογία Γλωσσικής Κατανόησης είναι 7 μονάδες (άρα κάτω από 10-15 μονάδες), κάτι το οποίο καταγράφεται ως φυσιολογικό για τον λόγο του εφήβου όσον αφορά τη δεύτερη Γ2 γλώσσα (τα Αγγλικά).

Αναλυτικότερες παρατηρήσεις από τη χορήγηση στα Αγγλικά:

-Στη δοκιμασία «Προφορικές Οδηγίες», παρατηρήθηκε δυσκολία σε: α) ακολουθία 1 οδηγίας με προσανατολισμό δεξιά- αριστερά και β) ακολουθία 3 οδηγιών μαζί με προσανατολισμό χώρου.

- Στη δοκιμασία «Κατηγορία Λέξεων», παρατηρήθηκε δυσκολία σε: α) λέξεις ίδιας σημασιολογικής κατηγορίας, β) αντίθετες έννοιες, γ) χωρικές έννοιες και δ) λέξεις με κάποια σημασιολογική σχέση.

-Στη δοκιμασία «Σημασιολογικές Σχέσεις», παρατηρήθηκε δυσκολία σε: α) συγκριτικές σχέσεις, β) σχέσεις χώρου, γ) σχέσεις Παθητικής φωνής και δ) σχέσεις χρόνου.

-Στη δοκιμασία «Διατύπωση Προτάσεων», παρατηρήθηκε δυσκολία στη χρήση των ακόλουθων συνδέσμων : neither, either, although, if, before, αλλά και στην ταυτόχρονη χρήση στην ίδια πρόταση των ακόλουθων ζευγαριών με συνδέσμους: after...unless, whenever.....until, before.....if.

-Στη δοκιμασία «Ανάκληση Προτάσεων», παρατηρήθηκε δυσκολία στην ακριβή ανάκληση των προτάσεων, περισσότερο σε ενεργητική και λιγότερο σε παθητική φωνή.

-Στη δοκιμασία «Σχηματισμός Προτάσεων», παρατηρήθηκε δυσκολία σε σχηματισμό προτάσεων: α) με δηλωτική ενεργητική φωνή και β) με ενεργητική φωνή μαζί με δευτερεύουσα πρόταση

-Στη δοκιμασία «Ακούγοντας Ιστορίες», ο έφηβος δεν έδειξε να κατανοήσει πλήρως τις 2 ιστορίες που άκουσε, μιας και έδωσε αρκετές λανθασμένες απαντήσεις

στις ερωτήσεις που του απευθύνθηκαν μετά. Δε συγκράτησε λεπτομέρειες, ούτε κατανόησε τη γενική ιδέα του κειμένου.

-Στη δοκιμασία «Λεκτικοί Συνειρμοί», δεν παρατηρήθηκαν ελλείμματα. Ο έφηβος είπε λέξεις που ανήκουν στην ίδια σημασιολογική κατηγορία, μίλησε άνετα και γρήγορα, χωρίς παύσεις και απέφυγε τις επαναλήψεις. Δεν ονόμασε τίποτα στη τύχη, ούτε πέρασε από τη μία κατηγορία στην άλλη.

-Στη δοκιμασία «Γλωσσικές έννοιες», παρατηρήθηκε ελλιπή κατανόηση: α) στους χρονικούς προσδιορισμούς: after, before, β) στους ποσοτικούς προσδιορισμούς: some, και γ) στους συνδέσμους αποκλεισμού: either ...or, either.

-Στη δοκιμασία «Σύνταξη προτάσεων», παρατηρήθηκε ελλιπή κατανόηση: στην προθετική φράση «at the»

-Στη δοκιμασία «Μορφολογία», παρατηρήθηκε δυσκολία σε: α) χρήση κτητικών αντωνυμιών στον ενικό αριθμό, β) σχηματισμό ουσιαστικού από ρήμα, γ) χρήση Παρατατικού στον πληθυντικό αριθμό και δ) χρήση δεικτικών αντωνυμιών: those/ these.

6.2.γ TOPL

Σχετικά με τη χρήση του εργαλείου:

Το Test of Pragmatic Language (TOPL) αξιολογεί τη γλωσσική χρήση δηλαδή την πραγματολογική / κοινωνική διάσταση του λόγου/ της γλώσσας. Συγκεκριμένα, εξετάζει το πόσο καλά μπορεί κάποιος να χρησιμοποιεί τη γλώσσα σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις και το πόσο καλά κατανοεί και χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να επικοινωνεί σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια (Phelps-Terasaki, 1992).

Αποτελέσματα χορήγησης στα Ελληνικά:

Πηλίκιο:58 (Πολύ χαμηλή επίδοση στην πραγματολογική διάσταση του λόγου στα Ελληνικά). Η ισοδύναμη γλωσσική αναπτυξιακή ηλικία του εφήβου στα Ελληνικά είναι: 5 ετών και 9 μηνών.

Αναλυτικότερες παρατηρήσεις από τη χορήγηση στα Ελληνικά:

Ο έφηβος είναι, σε κάθε περίπτωση, ικανός: α) να κάνει μία ευγενική ερώτηση, β) να προειδοποιήσει και να προσφέρει κάπου τη βοήθειά του, γ) να κάνει αίτημα/ πρόταση για κάποιου είδους δράση, δ) να κάνει ερωτήσεις επιλογής, ε) να

κάνει έκκληση για ησυχία, στ) να απολογηθεί και να δώσει εξηγήσεις, ζ) να κάνει ερωτήσεις σχετικές με διαδικασίες και η) να ευχαριστήσει για δώρο.

Ο έφηβος δυσκολεύεται σε κάθε περίπτωση: α) να ζητήσει αν μπορεί να συμμετέχει κάπου, β) να καταλήξει σε ένα λογικό και σωστό συμπέρασμα, γ) να διαπραγματευτεί, δ) να επεξεργαστεί γλωσσικές αναλογίες (π.χ. δεν μπορούσε να βρει τα κοινά στοιχεία ανάμεσα στις λέξεις: «ταξιδιωτικός χάρτης», «συνταγή μαγειρικής» και ανάμεσα στις λέξεις: «κουβέρτα», «γρασίδι»), ε) να διαφωνήσει ευγενικά, στ) να αφηγηθεί μια διαδικασία, ζ) να περιγράψει πλήρως μία εικόνα, η) να θυμηθεί και να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες λέξεις: π.χ. αντικαθιστά τις λέξεις που πρέπει να χρησιμοποιήσει με δεικτικές αντωνυμίες :είπε «τέτοιο» αντί για τη σωστή λέξη, είπε «τέτοιους» αντί για τη λέξη «μαρκαδόρους» , αντικαθιστά τις λέξεις που πρέπει να χρησιμοποιήσει με αόριστες αντωνυμίες: είπε «κάτι» αντί για τη λέξη «πουλόβερ», αντικαθιστά λέξεις με άλλες της ίδιας κατηγορίας π.χ. είπε «περπατήσεις» αντί για «πατήσεις», «αγόρασα» αντί για «παρήγγειλα», «φτιάξεις» αντί για «βοηθήσεις», «έκανε φωνές» αντί για «φώναζε» και τέλος αντικαθιστά τις ελληνικές λέξεις με ξένες (π.χ. είπε «window» αντί για «παράθυρο», είπε «boss» αντί για «αφεντικό»), θ) να κατανοήσει ποιος πρέπει να πει τι και σε ποιον, να καταλάβει την ερώτηση που του έγινε και το τι σημαίνει το ερώτημα που άκουσε, ι) να συντάξει σωστά (όχι μπερδεμένα) όλες τις προτάσεις που χρησιμοποιεί, έτσι ώστε να δίνει ξεκάθαρες απαντήσεις, κ) να διατηρήσει τη σωστή μορφολογία των λέξεων (π.χ. χρησιμοποίησε ενικό αντί για πληθυντικό ή και το αντίστροφο, χρησιμοποίησε την ασθενή προσωπική αντωνυμία /το/ αντί για την ασθενή προσωπική αντωνυμία /τη/ και λ) να κάνει μια ευγενική δήλωση (π.χ. χρησιμοποίησε ενικό και όχι πληθυντικό ευγενείας).

Ο έφηβος δυσκολεύεται κάποιες φορές: α) να κάνει μία ευγενική παράκληση, β) να κάνει υποθέσεις, γ) να καταλάβει το σαρκασμό και το πραγματικό μήνυμα αυτού που ακούει (το υπονόημα), δ) να απαιτήσει για κάτι, ε) να δώσει διευκρινήσεις και να καταλάβει τι πήγε λάθος στην επικοινωνία και στ) να κάνει παράπονα και κριτική.

Αποτελέσματα χορήγησης στα Αγγλικά:

Πηλίκιο:70 (Χαμηλή επίδοση στην πραγματολογική διάσταση του λόγου στα Αγγλικά). Η ισοδύναμη γλωσσική αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού στα Αγγλικά είναι: 6 ετών και 9 μηνών.

Αναλυτικότερες παρατηρήσεις από τη χορήγηση στα Αγγλικά:

Ο έφηβος είναι σε κάθε περίπτωση ικανός: α) να κάνει μία ευγενική ερώτηση ή να ζητήσει ευγενικά κάτι που θέλει, β) να ζητήσει αν μπορεί να συμμετέχει κάπου, γ) να προειδοποιήσει και να προσφέρει τη βοήθειά του, δ) να κάνει ερωτήσεις επιλογής, ε) να κάνει υποθέσεις, στ) να δώσει λογικές απαντήσεις, ζ) να απολογηθεί και να δώσει εξηγήσεις, η) να ευχαριστήσει για ένα δώρο, θ) να διαφωνήσει ευγενικά και ι) να αφηγηθεί μια διαδικασία.

Ο έφηβος δυσκολεύεται σε κάθε περίπτωση: α) να βγάλει σωστό συμπέρασμα, β) να κατανοήσει τι γίνεται στην ιστορία, ποιος πρέπει να κάνει κάτι, τι να κάνει και τι να πει/ τι να απαντήσει ποιος σε ποιον, γ) να απαιτήσει κάτι, δ) να κάνει ερώτηση σχετικά με μια διαδικασία, ε) να διαπραγματευτεί, στ) να περιγράψει πλήρως μία εικόνα, ζ) να κατανοήσει και να επεξεργαστεί γλωσσικές αναλογίες (π.χ. δεν μπορούσε να βρει τα κοινά στοιχεία ανάμεσα στις λέξεις: «road map», «recipe» και ανάμεσα στις λέξεις: «blanket», «grass») και η) να επιλέξει τις σωστές λέξεις και να τις συντάξει σωστά σε μια πρόταση (π.χ. είπε «return the book from the library» αντί για «to the library», είπε: «fix my tummy» αντί για «help me with my tummy»).

Ο έφηβος δυσκολεύεται κάποιες φορές: α) να κάνει μία ευγενική παράκληση, β) να κάνει αίτημα/ πρόταση για κάποιου είδους δράση, γ) να κάνει παράπονα και κριτική, δ) να καταλάβει το σαρκασμό και το πραγματικό μήνυμα αυτού που ακούει (το υπονόημα) και ε) να δώσει διευκρινήσεις και να καταλάβει τι πήγε λάθος στην επικοινωνία.

6.2.δ Trog-2

Σχετικά με τη χρήση του εργαλείου:

Το Trog-2 αξιολογεί την ικανότητα κατανόησης και ανάλυσης της γραμματικής στην προφορική γλώσσα. Δηλαδή, εκτιμά την ικανότητα κατανόησης προτάσεων με διαφορετικά επίπεδα γραμματικής πολυπλοκότητας και διαφορετικά γραμματικά φαινόμενα (Bishop, 2003).

Αποτελέσματα χορήγησης στα Ελληνικά:

Εκατοστημόριο: 30 (αποτέλεσμα το οποίο υποδεικνύει ότι υπάρχει μικρό έλλειμμα στη μορφολογική κατανόηση του προφορικού λόγου από τον έφηβο στα Ελληνικά, και αυτό το έλλειμμα είναι μικρότερο από 1 τυπική απόκλιση (Τ.Α.) ($< - 1$ Τ.Α.). Η ισοδύναμη αναπτυξιακή γλωσσική ηλικία του εφήβου στα Ελληνικά είναι: 9 ετών και 0 μηνών

Αναλυτικότερες παρατηρήσεις από τη χορήγηση στα Ελληνικά:

Παρατηρούνται σποραδικά λάθη: σε πρόταση με 3 στοιχεία, σε πρόταση με τη δομή: όχι μόνο το Χ αλλά και το Ψ και σε πρόταση με τη δομή: Χ αλλά όχι Ψ. Επιπλέον, παρατηρούνται συστηματικά λάθη: σε προτάσεις με μετατροποποιητικά υποκείμενα (δηλαδή υποκείμενα που ακολουθούνται από μία ομάδα λέξεων, η οποία περιγράφει το υποκείμενο ή περιορίζει το νόημά του) και σε προτάσεις με ενσωματωμένη πρόταση στο κέντρο.

Εξαιτίας του ότι έγιναν λάθη σε συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο του τεστ (σε πρόταση με 3 στοιχεία), αυτό σημαίνει ότι ίσως υπάρχει δυσκολία στο να θυμάται λέξεις ή να αφομοιώνει πληροφορίες από διαφορετικά σημεία μιας πρότασης. Εάν όντως ισχύει αυτό, τότε η αποτυχία σε άλλα γραμματικά φαινόμενα του τεστ, δεν μπορεί απαραίτητα να αποδοθεί σε γραμματικές δυσκολίες.

Επιπλέον, εξαιτίας του ότι, στο ελληνικό τεστ τα συνολικά περασμένα γραμματικά φαινόμενα ήταν 15 και παρατηρήθηκαν συνολικά 8 λανθασμένες απαντήσεις στα 5 τελευταία γραμματικά φαινόμενα του τεστ, είναι εφικτό να βγουν επιπλέον χρήσιμες πληροφορίες από αυτά τα 5 τελευταία γραμματικά φαινόμενα. Ειδικότερα λοιπόν, επειδή οι λανθασμένες απαντήσεις στα τελευταία 5 γραμματικά φαινόμενα ήταν λιγότερες από 12, αυτό αντιστοιχεί σε ένα μοτίβο σποραδικών σφαλμάτων και υποδηλώνει ότι εμπλέκεται δυσκολία επεξεργασίας, η οποία είναι συνηθισμένη σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Δηλαδή, είναι συνηθισμένο όταν τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά κάνουν λάθη σε περίπλοκες δομές, αυτά τα λάθη να οφείλονται συνήθως σε περιορισμούς στην επεξεργασία, παρά σε έλλειψη γραμματικής γνώσης.

Αποτελέσματα χορήγησης στα Αγγλικά:

Εκατοστημόριο: 21 (αποτέλεσμα το οποίο υποδεικνύει ότι υπάρχει έλλειμμα στη μορφολογική κατανόηση του προφορικού λόγου από τον έφηβο στα Αγγλικά, και αυτό το έλλειμμα είναι μικρότερο από 1 τυπική απόκλιση (T.A.) (< -1 T.A.). Η ισοδύναμη αναπτυξιακή γλωσσική ηλικία του εφήβου στα Αγγλικά είναι: 7 ετών και 11 μηνών

Αναλυτικότερες παρατηρήσεις από τη χορήγηση στα Αγγλικά:

Παρατηρούνται σποραδικά λάθη: σε πρόταση με 3 στοιχεία, σε πρόταση με μηδενική αναφορά (στην οποία πρόταση ο έφηβος, δυσκολεύτηκε να αποφασίσει ποια από τις 2 ονοματικές φράσεις είναι το υποκείμενο της τελικής ονοματικής φράσης), σε πρόταση με μετατροποποιητικό υποκείμενο (δηλαδή υποκείμενο που ακολουθείται από μία ομάδα λέξεων η οποία περιγράφει το υποκείμενο ή περιορίζει το νόημά του) και σε πρόταση με αναφορική πρόταση στο αντικείμενο.

Παρατηρούνται συστηματικά λάθη: σε προτάσεις με το αντιστρέψιμο: above (πάνω από) και σε προτάσεις με ενσωματωμένη πρόταση στο κέντρο.

Εξαιτίας του ότι έγιναν λάθη σε συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο του τεστ (σε πρόταση με 3 στοιχεία), αυτό σημαίνει ότι ίσως υπάρχει δυσκολία στο να θυμάται λέξεις ή να αφομοιώνει πληροφορίες από διαφορετικά σημεία μιας πρότασης. Εάν όντως ισχύει αυτό, τότε η αποτυχία σε άλλα γραμματικά φαινόμενα του τεστ, δεν μπορεί απαραίτητα να αποδοθεί σε γραμματικές δυσκολίες.

Επιπλέον, εξαιτίας του ότι, στο αγγλικό τεστ τα συνολικά περασμένα γραμματικά φαινόμενα ήταν 14 και παρατηρήθηκαν συνολικά 6 λανθασμένες απαντήσεις στα 5 τελευταία γραμματικά φαινόμενα του τεστ, είναι εφικτό να βγουν επιπλέον χρήσιμες πληροφορίες από αυτά τα 5 τελευταία γραμματικά φαινόμενα. Ειδικότερα λοιπόν, επειδή οι λανθασμένες απαντήσεις στα τελευταία 5 γραμματικά φαινόμενα ήταν λιγότερες από 12, αυτό αντιστοιχεί σε ένα μοτίβο σποραδικών σφαλμάτων και υποδηλώνει ότι εμπλέκεται δυσκολία επεξεργασίας, η οποία είναι συνηθισμένη σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Δηλαδή, είναι συνηθισμένο όταν τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά κάνουν λάθη σε περίπλοκες δομές, αυτά τα λάθη να οφείλονται συνήθως σε περιορισμούς στην επεξεργασία, παρά σε έλλειψη γραμματικής γνώσης.

6.2.ε Ψυχομετρικό κριτήριο γλωσσικής επάρκειας Λ-α-Γ-ω

Σχετικά με τη χρήση του εργαλείου:

Το Ψυχομετρικό κριτήριο γλωσσικής επάρκειας Λ-α-Γ-ω χρησιμοποιείται για να μετρήσει τη γλωσσική ικανότητα ενός παιδιού στην Ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα, εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί αλλά και χρησιμοποιεί την Ελληνική γλώσσα σε επίπεδο γραμματικής, σύνταξης, λεξιλογίου, τόσο προφορικά όσο και γραπτά. (Τζουριάδου κ.α., 2008).

Αποτελέσματα χορήγησης στα Ελληνικά:

Από τη βαθμολόγηση των απαντήσεων του εφήβου, προκύπτει το συνολικό Πηλίο γλωσσικής επάρκειας $Q < 61$ με Άθροισμα Τυπικών Βαθμών (TB): < 16 , και οι επιμέρους τυπικοί βαθμοί (TB): όσον αφορά τα Συστήματα του λόγου, οι οποίοι προέκυψαν, είναι οι εξής: στο Προσληπτικό σύστημα: TB: < 3 , στο Οργανωτικό σύστημα: TB: < 3 και στο Εκφραστικό σύστημα: TB: < 4 . Όσον αφορά τα Γλωσσολογικά στοιχεία προέκυψαν: στο Σημασιολογικό στοιχείο: TB: < 3 και στο Μορφοσυντακτικό στοιχείο: TB: < 3 .

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει ότι η επίδοση του εφήβου, υπολείπεται κατά 2 τυπικές αποκλίσεις (-2 T.A.) τόσο όσον αφορά τη μέση γλωσσική επάρκεια των παιδιών της ίδιας ηλικίας (Μέση γλωσσική επάρκεια $Q = 100$) όσο και σε όλα τα επιμέρους συστήματα του λόγου αλλά και τα γλωσσολογικά στοιχεία τα οποία εξετάζει το τεστ. Το αποτέλεσμα αυτό, υποδεικνύει παθολογία και στην κατανόηση αλλά και στην παραγωγή της Ελληνικής γλώσσας σε επίπεδο γραμματικής, σύνταξης, λεξιλογίου, τόσο προφορικά όσο και γραπτά.

Αναλυτικότερες παρατηρήσεις από τη χορήγηση στα Ελληνικά:

-Στην υποδοκιμασία «Προφορικό Λεξιλόγιο», παρατηρήθηκε φτωχό λεξιλόγιο και χρήση συνολικά μη καταληπτού λόγου όταν χρειαζόταν να εξηγήσει κάτι ή να δώσει περισσότερες πληροφορίες. Επιπλέον, δεν βοηθούσε ιδιαίτερα τον έφηβο, το να του πεις την πρώτη συλλαβή με σκοπό να βρει τη λέξη. Παρατηρήθηκε επίσης, ότι υπάρχουν συγκεκριμένες λέξεις τις οποίες έχει μάθει εξ αρχής λάθος ο έφηβος π.χ. («φλούτο» αντί για «φλάουτο») και εντοπίστηκαν ελλείμματα σε λέξεις

που αφορούν σχολικές γνώσεις π.χ. δεν ήξερε τι σημαίνει «ήπειρος» ή «περίγραμμα». Τέλος δεν του ήταν εύκολο να βρει μια λέξη με βάση την ιδιότητά της, ούτε να δώσει ορισμό λέξης, να κατηγοριοποιήσει μία λέξη π.χ. «Άγαλμα είναι.....» ή να προσδώσει αντιπροσωπευτική ιδιότητα στη λέξη αυτή.

-Στην υποδοκιμασία «Λεξιλόγιο Συσχετισμού», παρατηρήθηκαν ελλείμματα σε σημασιακές ιδιότητες (ομοιότητες και διαφορές). Ο έφηβος δυσκολεύτηκε να βρει το κοινό σημείο των λέξεων (την κοινή ιδιότητα) και να σκεφτεί πέρα από το προφανές σε σχέση με το ζευγάρι των λέξεων που του δίνονταν κάθε φορά.

-Στην υποδοκιμασία «Κατανόηση Ανάγνωσης», τα κατάφερε αρκετά καλά στο Α' μέρος, στο οποίο έπρεπε να φτιάξει προτάσεις με νόημα, βάζοντας στη σειρά συγκεκριμένες λέξεις. Αστόχησε μόνο στην κατανόηση της τελευταίας πρότασης, η οποία ήταν και η πιο μεγάλη και η οποία περιελάμβανε και αναφορική δευτερεύουσα πρόταση με προσδιορισμό αντικειμένου. Όσον αφορά το Β' μέρος, ο έφηβος είχε αρκετές αστοχίες, με αποτέλεσμα να μην αποδώσει σωστά το νόημα των παραγράφων στις οποίες του ζητήθηκε να μετατρέψει από τον ενεστώτα στον αόριστο.

Κάποια από τα λάθη του, ήταν τα εξής: δεν χρησιμοποιούσε σταθερά τόνους, οι λέξεις του ήταν ανολοκλήρωτες, όπως και, κάποιες φορές, η σύνταξη των προτάσεων, έκανε λανθασμένη μετατροπή των ρημάτων από ενεστώτα σε αόριστο (π.χ. «πιθανολογούν» → «πιθανολογάν») ακόμα και με εντελώς διαφορετική λέξη: («μεταφέρει» → «μετάφραζε»), όπως και λανθασμένη μετατροπή των ρημάτων στο ίδιο πρόσωπο και αριθμό (έγραψε: «ένιωθα μεγάλη χαρά» αντί για «νιώσαμε μεγάλη χαρά»), λανθασμένη χρήση του στιγμιαίου χρόνου του ρήματος (έγραψε: «εκνεύρισα» αντί για «εκνευρίστηκα»), λανθασμένη χρήση χρονικής βαθμίδας (π.χ. έπρεπε το ρήμα να παραμείνει στην χρονική βαθμίδα του παρόντος π.χ. «απομακρύνεται» και όχι να μετατραπεί στη χρονική βαθμίδα του παρελθόντος «απομακρυνόταν»), λανθασμένη χρήση του ποιόντος ενεργείας (π.χ. έγραψε «άρχιζε» το οποίο είναι εξακολουθητικό, ενώ έπρεπε να συνεχίσει να είναι στιγμιαίο, και να γράψει «άρχισε»).

-Στην υποδοκιμασία «Αναγνώριση λαθών», παρατηρήθηκε δυσκολία να καταλάβει ότι στις προτάσεις που άκουσε, θα έπρεπε να χρησιμοποιήσει παθητική φωνή ρήματος (είπε: «περιτριγύριζε» αντί για «περιτριγυρίζεται»), εξακολουθητικό ποιόν ενεργείας (είπε: «γύρισε» αντί για «γύριζε») ή στιγμιαίο ποιόν ενεργείας (είπε: «βρέχει» αντί για «βρέξει»).

-Στην υποδοκιμασία «Ακολουθία Προτάσεων», παρατηρήθηκε λανθασμένη σκέψη όσον αφορά τη σύνδεση των προτάσεων μιας ιστορίας, με αποτέλεσμα να μην αποδίδεται το νόημα της ιστορίας σωστά.

-Στην υποδοκιμασία «Συνδυασμός προτάσεων», παρατηρήθηκε δυσκολία, αφενός στο να θυμηθεί όλες τις λέξεις των προτάσεων που μόλις άκουσε και αφετέρου στο να ακολουθήσει την οδηγία και να ενώσει με βάση αυτή, τις προτάσεις που άκουσε.

-Στην υποδοκιμασία «Ανάγνωση και κατανόηση Ιστοριών», παρατηρήθηκε κόμπιασμα στην ανάγνωση, λανθασμένος τονισμός λέξεων και λανθασμένος επιτονισμός προτάσεων, λανθασμένη και συλλαβιστή (μη συνεχόμενη) ανάγνωση αρκετών λέξεων και μερική κατανόηση των κειμένων που διάβασε. Πιο συγκεκριμένα, δυσκολεύτηκε να βγάλει σωστό συμπέρασμα και να επιλέξει τίτλο για κάθε ένα από τα κείμενα, να ανακαλέσει λεπτομέρειες και να βρει ποια πρόταση δε ταιριάζει με το κείμενο που διάβασε.

6.2.στ CELF UK-3

Σχετικά με τη χρήση του εργαλείου:

Με σκοπό να εξεταστεί ο γραπτός λόγος και στην αγγλική γλώσσα, χρησιμοποιήθηκε η υποδοκιμασία «Ακούγοντας ιστορίες» του τεστ CELF UK-3, με εναλλακτικό τρόπο, με σκοπό τον έλεγχο της ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου μέσω γραπτής απάντησης ερωτήσεων στην αγγλική γλώσσα. Οι ερωτήσεις είχαν σκοπό να ελέγξουν την κατανόηση του νοήματος του κειμένου και των συνολικών θεμάτων του, καθώς και την ικανότητα σύνδεσης και σύγκρισης των πληροφοριών μεταξύ των παραγράφων της ιστορίας (Semel et al., 2000).

Αποτελέσματα χορήγησης στα Αγγλικά:

Με βάση τις απαντήσεις του εφήβου, παρατηρήθηκε ρέουσα ανάγνωση και των δύο κειμένων, με επανάληψη ανάγνωσης με πρωτοβουλία του εφήβου, σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, με σκοπό να καταλάβει καλύτερα αυτό που μόλις είχε διαβάσει. Συνολικά, ο έφηβος παρουσίασε καλή κατανόηση των κειμένων αυτών, με σωστή απάντηση όλων των ερωτήσεων.

6.3 Συνολικά Συμπεράσματα αξιολογητικών τεστ

Στην Ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Celf- R, η Γενική βαθμολογία του εφήβου υπολείπεται περισσότερο από -3 τυπικές αποκλίσεις (T.A.) (> -3 T.A.), αποτέλεσμα το οποίο υποδεικνύει ότι υπάρχει παθολογία στον λόγο του, στα Ελληνικά. Πιο συγκεκριμένα, η Βαθμολογία Γλωσσικής Κατανόησης υπολείπεται περισσότερο από -2 τυπικές αποκλίσεις (T.A.) (> -2 T.A.), αποτέλεσμα το οποίο υποδεικνύει ότι υπάρχει παθολογία στη Γλωσσική Κατανόηση του εφήβου στα Ελληνικά. Επιπλέον, η Βαθμολογία Γλωσσικής Έκφρασης, υπολείπεται περισσότερο από -3 τυπικές αποκλίσεις (T.A.) (> -3 T.A.), αποτέλεσμα το οποίο υποδεικνύει ότι υπάρχει παθολογία και στη Γλωσσική Έκφραση του εφήβου στα Ελληνικά. Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του TOPL η επίδοση στην πραγματολογική διάσταση του λόγου του στα Ελληνικά, ήταν πολύ χαμηλή, και σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Trog-2 η επίδοση υπολείπεται λιγότερο από -1 τυπική απόκλιση (T.A.) (< -1 T.A.) κάτω από τη μέση τιμή, αποτέλεσμα το οποίο υποδεικνύει ότι υπάρχει μικρό έλλειμμα στην μορφολογική κατανόηση του λόγου στα Ελληνικά. Τέλος, σύμφωνα με το Λατώ η επίδοση υπολείπεται κατά -2 τυπικές αποκλίσεις (T.A.) (-2 T.A.) κάτω από τη μέση τιμή, αποτέλεσμα το οποίο υποδεικνύει παθολογία και στην κατανόηση αλλά και στην παραγωγή της Ελληνικής γλώσσας σε επίπεδο γραμματικής, σύνταξης, λεξιλογίου, τόσο προφορικά όσο και γραπτά (πίνακας 2).

Στην Αγγλική γλώσσα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Celf- R, η Γενική βαθμολογία του εφήβου υπολείπεται περισσότερο από -2 τυπικές αποκλίσεις (T.A.) (> -2 T.A.), αποτέλεσμα το οποίο υποδεικνύει ότι υπάρχει παθολογία και στο λόγο του, στα Αγγλικά. Πιο συγκεκριμένα, η Βαθμολογία Γλωσσικής Κατανόησης υπολείπεται περισσότερο από -2 τυπικές αποκλίσεις (T.A.) (> -2 T.A.), αποτέλεσμα το οποίο υποδεικνύει ότι υπάρχει παθολογία στη Γλωσσική Κατανόηση του εφήβου στα Αγγλικά. Επιπλέον, η Βαθμολογία Γλωσσικής Έκφρασης, υπολείπεται λιγότερο από -2 τυπικές αποκλίσεις (T.A.) (< -2 T.A.), αποτέλεσμα το οποίο υποδεικνύει ότι υπάρχει παθολογία και στη Γλωσσική Έκφραση του εφήβου στα Αγγλικά. Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του TOPL η επίδοση στην πραγματολογική διάσταση του λόγου του στα Αγγλικά, ήταν χαμηλή, και σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Trog-2 η επίδοση υπολείπεται λιγότερο από -1 τυπική απόκλιση (T.A.) (< -1 T.A.) κάτω από τη μέση τιμή, αποτέλεσμα το οποίο υποδεικνύει ότι υπάρχει έλλειμμα στην

μορφολογική κατανόηση του λόγου στα Αγγλικά. Τέλος, σύμφωνα με το Celf-UK-3 η επίδοση ήταν. καλή σε επίπεδο γραπτού λόγου στα Αγγλικά (πίνακας 2)

Πίνακας 2: Συνολικά συμπεράσματα αξιολογητικών τεστ

Αξιολογητικά τεστ	Χορήγηση στα Ελληνικά	Χορήγηση στα Αγγλικά
Raven Progressive Matrices	Νοητικά στον μέσο όρο (μέσης ευφυΐας (με IQ ~ 100))	
Celf-R	<u>Γλωσσική κατανόηση:</u> (> -2 T.A.) → έλλειμμα <u>Γλωσσική έκφραση:</u> (> -3 T.A.) → έλλειμμα	<u>Γλωσσική κατανόηση:</u> (> -2 T.A.) → έλλειμμα <u>Γλωσσική έκφραση:</u> (< -2 T.A.) → έλλειμμα
TOPL	<u>Πραγματολογία:</u> Πολύ Χαμηλή επίδοση	<u>Πραγματολογία:</u> Χαμηλή επίδοση
Trog-2	<u>Μορφολογική κατανόηση:</u> (< - 1 T.A.) → μικρό έλλειμμα	<u>Μορφολογική κατανόηση:</u> (< - 1 T.A.) → έλλειμμα
Ψυχομετρικό κριτήριο γλωσσικής επάρκειας Λ-α-Τ-ω	<u>Γλωσσική επάρκεια</u> (κατανόηση και παραγωγή σε προφορικό και γραπτό λόγο): (-2 T.A.) → έλλειμμα	-
Celf-UK-3	-	Καλή επίδοση σε επίπεδο γραπτού λόγου

Επιπλέον ανάλυση όσον αφορά τις επιδόσεις στο τεστ Celf- R σε Αντιληπτικό και Εκφραστικό Λεξιλόγιο, τόσο στην Ελληνική, όσο και στην Αγγλική γλώσσα, αναδεικνύει τα εξής:

Στην Ελληνική γλώσσα, σε επίπεδο Γλωσσικής κατανόησης: στη δοκιμασία «Γλωσσικές έννοιες» η επίδοση υπολείπεται περισσότερο από -2 τυπικές αποκλίσεις (> -2 T.A), στη δοκιμασία «Κατηγορία Λέξεων» η επίδοση υπολείπεται περισσότερο από -1 τυπική απόκλιση (> -1 T.A) και στη δοκιμασία «Σημασιολογικές Σχέσεις» η επίδοση υπολείπεται περισσότερο από -1 τυπική απόκλιση (> -1 T.A). Από την άλλη, σε επίπεδο Γλωσσικής Έκφρασης: στη δοκιμασία «Διατύπωση Προτάσεων» η

επίδοση υπολείπεται περισσότερο από -2 τυπικές αποκλίσεις (> -2 T.A) και στη δοκιμασία «Σχηματισμός Προτάσεων» η επίδοση υπολείπεται περισσότερο από -1 τυπική απόκλιση (> -1 T.A), (πίνακας 3).

Παράλληλα, όσον αφορά την Αγγλική γλώσσα, σε επίπεδο Γλωσσικής κατανόησης: στη δοκιμασία «Γλωσσικές έννοιες» η επίδοση υπολείπεται όσο -2 τυπικές αποκλίσεις (-2 T.A), στη δοκιμασία «Κατηγορία Λέξεων» η επίδοση υπολείπεται περισσότερο από -1 τυπική απόκλιση (> -1 T.A) και στη δοκιμασία «Σημασιολογικές Σχέσεις» η επίδοση υπολείπεται επίσης, περισσότερο από -1 τυπική απόκλιση (> -1 T.A). Από την άλλη, σε επίπεδο Γλωσσικής Έκφρασης: στη δοκιμασία «Διατύπωση Προτάσεων» η επίδοση υπολείπεται περισσότερο από -1 τυπική απόκλιση (> -1 T.A) και στη δοκιμασία «Σχηματισμός Προτάσεων» η επίδοση υπολείπεται λιγότερο από -1 τυπική απόκλιση (< -1 T.A), (πίνακας 3).

Συνολικά, εντοπίζονται ελλείμματα και σε επίπεδο γλωσσικής κατανόησης και σε επίπεδο γλωσσικής έκφρασης και στις 2 γλώσσες (Ελληνική και Αγγλική). Όμως, φαίνεται ότι τα ελλείμματα που εντοπίζονται στην Αγγλική γλώσσα, είναι πιο ήπια σε σχέση με τα ελλείμματα που εντοπίζονται στην Ελληνική.

Πίνακας 3: Συνολικά συμπεράσματα σε Ελληνική και Αγγλική γλώσσα (σε Αντιληπτικό και Εκφραστικό Λεξιλόγιο)

Επιδόσεις σε επιμέρους δοκιμασίες του Celf-R	Χορήγηση στα Ελληνικά	Χορήγηση στα Αγγλικά
«Γλωσσικές έννοιες» (αντιληπτικό λεξιλόγιο)	(> -2 T.A) → έλλειμμα	(-2 T.A) → έλλειμμα
«Κατηγορία λέξεων» (αντιληπτικό λεξιλόγιο)	(> -1 T.A) → έλλειμμα	(> -1 T.A) → έλλειμμα
«Σημασιολογικές Σχέσεις» (αντιληπτικό λεξιλόγιο)	(> -1 T.A) → έλλειμμα	(> -1 T.A) → έλλειμμα
«Διατύπωση Προτάσεων» (εκφραστικό λεξιλόγιο)	(> -2 T.A) → έλλειμμα	(> -1 T.A) → έλλειμμα
«Σχηματισμός Προτάσεων» (εκφραστικό λεξιλόγιο)	(> -1 T.A) → έλλειμμα	(< -1 T.A) → έλλειμμα

6.4. Συνολικά συμπεράσματα αξιολόγησης και πιθανοί επόμενοι στόχοι θεραπείας

6.4.α Στην Ελληνική γλώσσα:

-Στον τομέα της Σημασιολογίας, ο συγκεκριμένος έφηβος θα πρέπει:

1. να μάθει να εντοπίζει λέξεις που ανήκουν στην ίδια σημασιολογική κατηγορία: συνώνυμες έννοιες/ομοιότητες (π.χ. «τεντώνεται»- «σκύβει»), αντίθετες έννοιες/διαφορές (π.χ. «νίκη»- «ήττα»), χωρικές έννοιες (π.χ. «εμπρός»- «μπροστά») και λέξεις με κάποια σημασιολογική σχέση (π.χ. «ύπνος»-«νύχτα»).

2. να μάθει να κατανοεί συγκριτικές σχέσεις (π.χ. διάρκεια 1 ώρας > διάρκεια 1 λεπτού), σχέσεις χώρου (π.χ. «πάνω στο»- «κάτω από το»), σχέσεις Παθητικής φωνής (π.χ. «ακολουθήθηκε από»- «πιάστηκε από»), σχέσεις χρόνου (π.χ. το μεσημέρι είναι πιο αργά από το πρωί)

3. να μάθει να κατανοεί καλύτερα τους χρονικούς προσδιορισμούς: «μέχρι», «πριν», «όταν», τους ποσοτικούς προσδιορισμούς: «εκτός από», «όλες», τον υποθετικό προσδιορισμό: «εάν», το μόριο: «μην» και την σύνθετη πρόθεση: «εκτός από».

4. να εμπλουτίσει συνολικά το λεξιλόγιό του (και με λέξεις που αφορούν σχολικές γνώσεις, π.χ. «ήπειρος»), να εξασκηθεί στο να βρίσκει λέξεις με βάση την ιδιότητά τους, να εξασκηθεί στο να δίνει τον ορισμό της λέξης, να κατηγοριοποιεί μία λέξη π.χ. «Άγαλμα είναι.....» αλλά και να προσδίδει μία αντιπροσωπευτική ιδιότητα στη λέξη αυτή.

-Στον τομέα της Μορφολογίας, ο συγκεκριμένος έφηβος θα πρέπει:

1. να μάθει να σχηματίζει σωστά τον πληθυντικό αριθμό των ουσιαστικών (π.χ. «αλεπού»- «αλεπούδες»), τις κτητικές αντωνυμίες σε συμφωνία με το γένος του επιθέτου στον ενικό αριθμό (π.χ. «ο σκύλος είναι δικός του»), τον αόριστο απλό στον ενικό αριθμό (π.χ. «ζωγραφίζει»- «ζωγράφησε»), το επίθετο από το ουσιαστικό. (π.χ. «αταξίες»- «άτακτοι»), τον υπερθετικό βαθμό ενός επίθετου (π.χ. «μεγάλο»- «το πιο μεγάλο»)

2. να μάθει να χρησιμοποιεί σωστά δεικτικές αντωνυμίες (π.χ. «αυτό»-«εκείνο»)

3. να καταλάβει πότε πρέπει να χρησιμοποιήσει παθητική φωνή ρήματος (π.χ. «περιτριγυρίζεται» αντί για «περιτριγύριζε»), εξακολουθητικό ποιόν ενεργείας (π.χ. «γύριζε» αντί για «γύρισε»), στιγμιαίο ποιόν ενεργείας (π.χ. «βρέξει» αντί για «βρέχει»)

4. να προσπαθεί να ολοκληρώνει τις λέξεις που λείπει.

5. να μάθει να μετατρέπει σωστά τα ρήματα από ενεστώτα σε αόριστο (π.χ. «πιθανολογούν» → «πιθανολογούσαν» και όχι «πιθανολογάν»), να μάθει να μετατρέπει τα ρήματα στο ίδιο πρόσωπο και αριθμό (π.χ. «νιώσαμε μεγάλη χαρά» αντί για «ένιωθα μεγάλη χαρά»), να χρησιμοποιεί σωστά το στιγμιαίο χρόνο του ρήματος («εκνευρίστηκα» αντί για «εκνεύρισα»), να χρησιμοποιεί σωστά τη χρονική βαθμίδα (π.χ. έπρεπε το ρήμα να παραμείνει στην χρονική βαθμίδα του παρόντος π.χ. «απομακρύνεται» και όχι να μετατραπεί στη χρονική βαθμίδα του παρελθόντος «απομακρυνόταν»), να χρησιμοποιεί σωστά το ποιόν ενεργείας (π.χ. έγραψε «άρχισε» το οποίο είναι εξακολουθητικό, ενώ έπρεπε να συνεχίσει να χρησιμοποιεί το στιγμιαίο, δηλαδή το «άρχισε»).

-Στον τομέα της Σύνταξης, ο συγκεκριμένος έφηβος θα πρέπει:

1. να μάθει να χρησιμοποιεί σωστά τους ακόλουθους συνδέσμους : «πριν», «όταν», «παρόλο», «είτε», «ούτε», αλλά και να χρησιμοποιεί ταυτόχρονα σωστά, στην ίδια πρόταση τα ακόλουθα ζευγάρια με συνδέσμους: «και...επειδή», «ότι...μέχρι», «και...αλλά», «πριν...αν», «όποτε...μέχρι», «αφού...εκτός»,

2. να μάθει να αποδίδει σωστά αυτό που σκέφτεται στα Ελληνικά, χωρίς να χρησιμοποιεί συχνά αγγλικές λέξεις, κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας του στα Ελληνικά.

3. να μάθει να σχηματίζει σωστά, δηλωτική ενεργητική πρόταση (π.χ. «τα κορίτσια θα φτιάξουν κάτι»), δηλωτική παθητική πρόταση (π.χ. «το κορίτσι συναντήθηκε με το αγόρι»), προστακτική πρόταση (π.χ. «Βάλε τη μπάλα στο τραπέζι!»), ερωτηματική πρόταση (π.χ. «χτύπησε το κορίτσι το κεφάλι του;») και κύρια πρόταση μαζί με δευτερεύουσα πρόταση (π.χ. «είδαν τηλεόραση, αφού έφαγαν φαγητό»).

4. να μάθει να κατανοεί ,σταθερά σωστά, πρόταση με 3 στοιχεία (π.χ. «Ο σκύλος στέκεται πάνω στο τραπέζι»), να κατανοεί πρόταση με τη δομή: «δεν είναι

μόνο το X αλλά και το Ψ» (π.χ. «Το μολύβι δεν είναι μόνο μακρύ, αλλά και κόκκινο»), και πρόταση με τη δομή: «X αλλά όχι Ψ» (π.χ. «Ο άντρας, αλλά όχι το άλογο, πηδάει»)

5. να μάθει να κατανοεί προτάσεις με μετατροποποιητικά υποκείμενα (δηλαδή υποκείμενα που ακολουθούνται από μία ομάδα λέξεων, η οποία περιγράφει το υποκείμενο ή περιορίζει το νόημά του) (π.χ. «Το άλογο, που κυνηγάει το κορίτσι, είναι μεγάλο») και προτάσεις με ενσωματωμένη πρόταση στο κέντρο (π.χ. «Το κασκόλ, στο οποίο είναι πάνω το βιβλίο, είναι μπλε»)

6. να μπορεί να ενώνει 2 προτάσεις με τις κατάλληλες λέξεις, έτσι ώστε να δημιουργείται μία νέα πρόταση.

7. να μπορεί να φτιάχνει σωστά μεγάλες προτάσεις με αναφορική δευτερεύουσα πρόταση η οποία να προσδιορίζει το αντικείμενο της κύριας πρότασης.

-Στον τομέα της Πραγματολογίας, ο συγκεκριμένος έφηβος θα πρέπει:

1. να μάθει να ακούει προσεκτικά την αφήγηση μίας ιστορίας, με σκοπό να την κατανοήσει και να απαντήσει ερωτήσεις σχετικά με αυτήν.

2. να μπορεί να συνδέει αποτελεσματικά προτάσεις με σκοπό να αποδοθεί το νόημα της ιστορίας σωστά. (με αρχή- μέση – τέλος)

3. να μάθει να ζητάει αν μπορεί να συμμετέχει κάπου ή να απαιτεί για κάτι

4. να καταλήγει σε ένα λογικό και σωστό συμπέρασμα

5. να μάθει να διαπραγματεύεται, να διαφωνεί ευγενικά, να κάνει όπου χρειάζεται ευγενική δήλωση (π.χ. χρησιμοποιώντας πληθυντικό ευγενείας) ή ευγενική παράκληση

6. να μάθει να επεξεργάζεται γλωσσικές αναλογίες (π.χ. δεν μπορούσε να βρει τα κοινά στοιχεία ανάμεσα στις λέξεις: «ταξιδιωτικός χάρτης», «συνταγή μαγειρικής» και ανάμεσα στις λέξεις: «κουβέρτα», «γρασίδι»)

7. να μάθει να περιγράφει πλήρως μία εικόνα και να αφηγείται μια διαδικασία

8. να θυμάται να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες λέξεις ανάλογα με την περίπτωση (π.χ. «μαρκαδόρους» και όχι τη δεικτική αντωνυμία «τέτοιους», «πουλόβερ» και όχι την αόριστη αντωνυμία «κάτι» , «περπατήσεις» και όχι άλλη λέξη της ίδιας κατηγορίας: όπως π.χ. «πατήσεις», ελληνικές λέξεις και όχι τις αντίστοιχες αγγλικές τους)

9. να κατανοεί ποιος πρέπει να πει, τι να πει και σε ποιον, να καταλαβαίνει την ερώτηση που του απευθύνεται και το τι σημαίνει το ερώτημα που άκουσε.

10. να μάθει να συντάσσει σωστά (όχι μπερδεμένα) όλες τις προτάσεις που χρησιμοποιεί, έτσι ώστε να δίνει ξεκάθαρες απαντήσεις.

11. να διατηρεί τη σωστή μορφολογία των λέξεων (π.χ. να χρησιμοποιεί σωστά ενικό ή πληθυντικό ανάλογα με το τι χρειάζεται, να χρησιμοποιεί σωστά τις ασθενείς προσωπικές αντωνυμίες «το», «τη» κτλ)

12. να κάνει υποθέσεις, παράπονα και κριτική

13. να καταλαβαίνει τον σαρκασμό και το πραγματικό μήνυμα αυτού που ακούει (το υπονόημα)

14. να δίνει διευκρινήσεις και να καταλαβαίνει τι πήγε λάθος στην επικοινωνία

-Στον τομέα της Μνήμης, ο συγκεκριμένος έφηβος θα πρέπει:

1. να μάθει να ακολουθεί σωστά 1 οδηγία με προσανατολισμό δεξιά-αριστερά, να ακολουθεί σωστά 2 οδηγίες με προσανατολισμό χώρου, να ακολουθεί σωστά 3 οδηγίες, είτε με προσανατολισμό χώρου είτε με απουσία αυτού.

2. να μάθει να ανακαλεί με ακρίβεια προτάσεις που ακούει σε ενεργητική και παθητική φωνή και να ανακαλεί τόσο καταφατικές, όσο και ερωτηματικές προτάσεις με άρνηση.

3. να θυμάται λέξεις και να αφομοιώνει πληροφορίες από διαφορετικά σημεία μιας πρότασης.

-Στον τομέα της Ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου, ο συγκεκριμένος έφηβος θα πρέπει:

1. να μάθει να κάνει σωστή ανάγνωση, να μην κομπιάζει, να τονίζει σωστά τις λέξεις και προτάσεις (χρησιμοποιώντας σωστή προσωδία/ επιτονισμό λέξης και κειμένου)

2. να μάθει να κατανοεί το κείμενο που διάβασε, δηλαδή να βγάζει σωστό συμπέρασμα, να επιλέγει τίτλο, να ανακαλεί λεπτομέρειες και να βρίσκει ποια πρόταση δε ταιριάζει με το κείμενο που διάβασε.

6.4.β Στην Αγγλική γλώσσα:

-Στον τομέα της Σημασιολογίας, ο συγκεκριμένος έφηβος θα πρέπει:

1. να μάθει να εντοπίζει σταθερά, λέξεις που ανήκουν στην ίδια σημασιολογική κατηγορία: συνώνυμες έννοιες/ομοιότητες (π.χ. «hill»-«cliff»), αντίθετες έννοιες/διαφορές (π.χ. «rough»- «smooth»), χωρικές έννοιες (π.χ. «ahead»-«front»), λέξεις με σημασιολογική σχέση (π.χ. «σπόρος»-«δέντρο»).

2. να μάθει να κατανοεί συγκριτικές σχέσεις (π.χ. διάρκεια: hours > minutes and seconds), σχέσεις χώρου (π.χ. «sat on the....»- «was under the....»), σχέσεις Παθητικής φωνής (π.χ. «was picked» –«was hit»), χρονικές σχέσεις (π.χ. «July comes before November and August»)

3. να μάθει να κατανοεί καλύτερα: χρονικούς προσδιορισμούς: π.χ. «after», «before», ποσοτικούς προσδιορισμούς: π.χ. «some» και συνδέσμους αποκλεισμού: π.χ. «eitheror», «either».

-Στον τομέα της Μορφολογίας, ο συγκεκριμένος έφηβος θα πρέπει:

1. να μάθει να σχηματίζει σωστά τις κτητικές αντωνυμίες στον ενικό αριθμό (π.χ. «it is Mark's bike»), να σχηματίζει σωστά ουσιαστικό από ρήμα («jogs» → «jogger») και να χρησιμοποιεί σωστά τον present continuous («they are swinging»)

2. να μάθει να χρησιμοποιεί σωστά δεικτικές αντωνυμίες (π.χ. «those»/«these», «that»)

-Στον τομέα της Σύνταξης, ο συγκεκριμένος έφηβος θα πρέπει:

1. να μάθει να χρησιμοποιεί σωστά τους ακόλουθους συνδέσμους: «neither», «either», «although», «if», «before», αλλά και να κάνει ταυτόχρονη χρήση στην ίδια πρόταση των ακόλουθων ζευγαριών με συνδέσμους: «after...unless», «whenever.....until», «before.....if».

2. να μάθει να σχηματίζει σωστά, πρόταση με δηλωτική ενεργητική φωνή (π.χ. «the girl did send a letter to the boy») και κύρια πρόταση με ενεργητική φωνή μαζί με δευτερεύουσα πρόταση (π.χ. «even though it is expensive, I want it»)

3. να μάθει να κατανοεί προτάσεις με την προθετική φράση «at the»

4. να μάθει να κατανοεί ,σταθερά σωστά, πρόταση με 3 στοιχεία (π.χ. «The girl pushes the box») και πρόταση με μηδενική αναφορά (π.χ. «The boy is chasing the dog and is jumping»). Στη συγκεκριμένη πρόταση με μηδενική αναφορά, φαίνεται ότι δυσκολεύτηκε να αποφασίσει ποια από τις 2 ονομαστικές φράσεις είναι το υποκείμενο της τελικής ονομαστικής φράσης.

5. να μάθει να κατανοεί πρόταση με μετατροποποιητικό υποκείμενο (δηλαδή υποκείμενο που ακολουθείται από μία ομάδα λέξεων η οποία περιγράφει το υποκείμενο ή περιορίζει το νόημά του) (π.χ. «The elephant, pushing the boy, is big»), και πρόταση με αναφορική πρόταση στο αντικείμενο (π.χ. «The scurf is on the pencil, that is blue»).

6. να μάθει να κατανοεί προτάσεις με το αντιστρέψιμο: «above» («πάνω από»), (π.χ. «The flower is above the duck») καθώς και προτάσεις με ενσωματωμένη πρόταση στο κέντρο (π.χ. «The sheep, the girl looks at, is running»)

-Στον τομέα της Πραγματολογίας, ο συγκεκριμένος έφηβος θα πρέπει:

1. να μάθει να ακούει προσεκτικά την αφήγηση μίας ιστορίας, με σκοπό να την κατανοήσει , να συγκρατήσει λεπτομέρειες και τη γενική ιδέα του κειμένου και να απαντήσει ερωτήσεις σχετικά με αυτήν. (π.χ. ποιος πρέπει να κάνει κάτι, τι να κάνει και τι να πει/ τι να απαντήσει ποιος σε ποιον)

2. να μάθει να καταλήγει σε ένα λογικό και σωστό συμπέρασμα

3. να μπορεί να κατανοήσει και να επεξεργάζεται γλωσσικές αναλογίες (π.χ. δεν μπορούσε να βρει τα κοινά στοιχεία ανάμεσα στις λέξεις: «road map» «ταξιδιωτικός χάρτης»- «reciπe» «συνταγή μαγειρικής» και ανάμεσα στις λέξεις: «blanket» «κουβέρτα»- «grass» «γρασίδι»)

4. να μπορεί να καταλαβαίνει τον σαρκασμό και το πραγματικό μήνυμα αυτού που ακούει (του υπονοήματος)

5. να δίνει διευκρινήσεις και να καταλαβαίνει τι πήγε λάθος στην επικοινωνία

6. να κάνει ερώτηση σχετικά με μια διαδικασία, να απαιτεί για κάτι, να διαπραγματεύεται, να κάνει ευγενική παράκληση, παράπονα και κριτική

7. να επιλέξει τις σωστές λέξεις και να τις συντάξει σωστά σε μια πρόταση (π.χ. είπε «return the book from the library» αντί για «to the library», είπε: «fix my tummy» αντί για «help me with my tummy»)

8. να κάνει αίτημα/ πρόταση για κάποιου είδους δράση

9. να περιγράφει πλήρως μία εικόνα

-Στον τομέα της Μνήμης, ο συγκεκριμένος έφηβος θα πρέπει:

1. να μπορεί να ακολουθεί σωστά 1 οδηγία με προσανατολισμό δεξιά-αριστερά και να ακολουθεί σωστά 3 οδηγίες με προσανατολισμό χώρου.

2. να ανακαλεί με ακρίβεια προτάσεις που ακούει, σε ενεργητική και παθητική φωνή.

3. να θυμάται λέξεις και να αφομοιώνει πληροφορίες από διαφορετικά σημεία μιας πρότασης.

-Στον τομέα της Ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου, ο συγκεκριμένος έφηβος: δεν χρειάζεται να εκπαιδευτεί σε κάτι.

7. Γενικά Συμπεράσματα εργασίας:

Από τα παραπάνω ευρήματα, γίνεται φανερό ότι ο συγκεκριμένος έφηβος με ΔΑΦ παρουσιάζει έλλειμμα στην κατάρκτηση της Γ1 γλώσσας του, τόσο σε επίπεδο κατανόησης (με επηρεασμένο το αντιληπτικό λεξιλόγιο), όσο και σε επίπεδο έκφρασης (με επηρεασμένο το εκφραστικό λεξιλόγιο). Επιπλέον, παρατηρείται έλλειμμα και στην ικανότητα κατανόησης (με επηρεασμένο το αντιληπτικό λεξιλόγιο) αλλά και στην ικανότητα παραγωγής (με επηρεασμένο το εκφραστικό λεξιλόγιο) της Γ2 γλώσσας του, στην οποία όμως η παθολογία που εντοπίζεται, είναι ελάχιστα μικρότερη σε σχέση με αυτή της Γ1 γλώσσας του.

Παρατηρείται τα τελευταία χρόνια αύξηση στη μαζική πρόσβαση στην αγγλική γλώσσα μέσω των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας, με συνέπεια να αυξάνεται και η καθημερινή (ηθελημένη ή μη) έκθεση των εφήβων σε αυτού του είδους τα μέσα, αλλά αναπόφευκτα και η εμπειρία τους με την Αγγλική γλώσσα, όπως επίσης και η εξάρτησή τους από αυτά.

Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης, αναδεικνύεται ότι το τυποποιημένο και επαναλαμβανόμενο εισερχόμενο από τα μέσα αυτά, έχει ενισχύσει την εκμάθηση της δεύτερης Γ2 γλώσσας και σε αυτό φαίνεται να έχουν παίξει ρόλο, αφενός το γλωσσικό έλλειμμα στη Γ1 γλώσσα του εφήβου και αφετέρου το γεγονός ότι η Γ2 γλώσσα δεν φέρει το ίδιο συναισθηματικό βάρος με τη Γ1 γλώσσα του.

Επιπλέον, ο συγκεκριμένος έφηβος με ΔΑΦ, παρατηρείται να παράγει άπταιστα μία δεύτερη Γ2 γλώσσα, αλλά η πρώτη Γ1 γλώσσα του, ακούγεται όπως ενός ξένου ομιλητή, κάτι το οποίο ίσως μπορεί να ερμηνευτεί με το ότι έχει στην πραγματικότητα ένα δυναμικό πλήρους επεξεργασίας στη Γ1 γλώσσα του, το οποίο δυναμικό έχει μεταφερθεί στην περιοχή παραγωγής της Γ2 γλώσσας του, η οποία περιοχή δεν είναι επηρεασμένη από τη νευροαναπτυξιακή διαταραχή (Bráinsson, 2012).

Τα παραπάνω ευρήματα τα οποία έχουν προκύψει με βάση λογοθεραπευτικά τεστ, θα ήταν απαραίτητο να επιβεβαιωθούν ή να διαψευστούν με καθαρά γλωσσολογικά πειράματα. Επιπλέον, ίσως αξίζει να εξεταστεί γλωσσολογικά, περισσότερο η Γ2 γλώσσα σε παιδιά με ΔΑΦ τα οποία εμφανίζουν και γλωσσική διαταραχή στη Γ1 γλώσσα τους, εξαιτίας της νευροαναπτυξιακής τους διαταραχής ή

ακόμα και σε παιδιά με ΔΑΦ χαμηλής λειτουργικότητας, τα οποία δεν έχουν κατακτήσει εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες στη Γ1 γλώσσα τους.

Τελικά, όσον αφορά τις ερωτήσεις που τέθηκαν στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας, θα γίνει προσπάθεια να δοθούν κάποιες πρώτες απαντήσεις, οι οποίες θα βασίζονται αφενός στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και αφετέρου στα ευρήματα που έχουν προκύψει από τη χορήγηση των λογοθεραπευτικών τεστ για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης. Φυσικά, εγείρονται ζητήματα για το τι θα προέκυπτε μετά από χορήγηση και γλωσσολογικών τεστ.

α) Είναι εφικτό ένα παιδί με ΔΑΦ με έλλειμμα στην κατάκτηση της Γ1 γλώσσας του (Ελληνική γλώσσα) να μάθει επαρκώς την Αγγλική ως δεύτερη Γ2 γλώσσα, παρά τις δυσκολίες κατάκτησης της Γ1 γλώσσας του και παρά το ότι δεν έρχεται σε επαφή στην καθημερινότητά του με Αγγλόφωνους ομιλητές;

Από τα παραπάνω ευρήματα τα οποία έχουν προκύψει με βάση λογοθεραπευτικά τεστ, φαίνεται ότι τουλάχιστον ο συγκεκριμένος έφηβος λειτουργεί καλύτερα στη Γ2 γλώσσα, την Αγγλική. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, διότι η Αγγλική γλώσσα διαθέτει μορφολογικά, πιο σαφείς κανόνες σε σχέση με την Ελληνική γλώσσα. Αναλυτικότερα, όσον αφορά τις συγκεκριμένες δύο γλώσσες (Ελληνική και Αγγλική), οι οποίες εξετάζονται στην παρούσα εργασία, φαίνεται ότι χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους για να μεταδώσουν την πληροφορία, και φυσικά και οι δύο μπορούν να είναι εξίσου οπτικές ή μη οπτικές, ανάλογα με το περιεχόμενο και τον τρόπο που απεικονίζεται η κάθε μία.

Δεν μπορεί να αποφασιστεί με ακρίβεια αν μία γλώσσα είναι εύκολη ή δύσκολη, διότι αυτό εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η δομή της γλώσσας, η συντακτική της πολυπλοκότητα, η προφορά, η γραμματική και η σημασιολογική της ποικιλία καθώς και η γλωσσική και πολιτιστική καταγωγή του παιδιού που μαθαίνει τη γλώσσα. Συνεπώς, δεν μπορεί να γίνει αντικειμενική σύγκριση μεταξύ της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας με όρους ευκολίας ή δυσκολίας. Κάθε γλώσσα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και τις δικές της απαιτήσεις για την εκμάθησή της και η ευκολία ή δυσκολία στην εκμάθησή της, εξαρτάται από το άτομο που την μαθαίνει αλλά και τη μέθοδο εκμάθησης που χρησιμοποιεί.

Ωστόσο, η διαφορά που μπορεί να εντοπιστεί εύκολα ανάμεσά τους, είναι ότι η αγγλική γλώσσα είναι πιο εύκολη μορφολογικά από την ελληνική, δηλαδή έχει μια

σχετικά πιο απλή γραμματική και λίγους κανόνες σύνταξης σε σχέση με πολλές άλλες γλώσσες, συμπεριλαμβανομένης της ελληνικής. Από την άλλη, στα αγγλικά, η μορφή των λέξεων δεν αλλάζει σύμφωνα με το γένος, τον αριθμό, την πτώση και το πρόσωπο, ενώ στα ελληνικά, οι λέξεις μπορεί να έχουν πολλές μορφές ανάλογα με όλα τα παραπάνω. Επίσης, οι αγγλικές λέξεις συνήθως είναι πιο σύντομες και απλές στη δομή τους σε σχέση με τις ελληνικές λέξεις.

Ωστόσο, η Αγγλική έχει πιο περίπλοκους κανόνες γραμματικής και προφοράς από κάποιες άλλες γλώσσες (πλην της Ελληνικής), οπότε η ευκολία της εξαρτάται από το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του παιδιού, που τη μαθαίνει ως δεύτερη Γ2 γλώσσα. Συμπερασματικά λοιπόν, η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας μπορεί να θεωρείται πιο εύκολη για μητρικούς ομιλητές της Ελληνικής γλώσσας, καθώς δεν απαιτείται η εξοικείωση με πολύπλοκους γραμματικούς κανόνες και εξαιρετικά δύσκολους συντακτικούς κανόνες, αλλά δεν θεωρείται το ίδιο εύκολη για μητρικούς ομιλητές κάποιων άλλων γλωσσών.

Επιπλέον, φαίνεται ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης Γ2 γλώσσας συνέβαλλε θετικά στη συνολική βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων και της επικοινωνίας του εφήβου. Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει για όλα τα παιδιά και είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι κάθε περίπτωση είναι μοναδική.

Είναι σημαντικό να τονιστεί επιπλέον, ότι η γλωσσική επάρκεια είναι μια σύνθετη και πολυδιάστατη ιδιότητα και παράγοντες όπως το κίνητρο, το ενδιαφέρον και η προσωπικότητα μπορούν επίσης να επηρεάσουν τη γλωσσική ανάπτυξη είτε θετικά είτε αρνητικά. Επιπλέον, η σχέση μεταξύ ΔΑΦ, διγλωσσίας, γλωσσικής επάρκειας και γλωσσικής κυριαρχίας είναι πολύπλοκη και μπορεί να ποικίλλει αρκετά μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ, επομένως απαιτείται, εκτενέστερη έρευνα με γλωσσολογικά πειράματα για την πλήρη κατανόηση των υποκείμενων μηχανισμών αλλά και για τον προσδιορισμό των βέλτιστων στρατηγικών με σκοπό την υποστήριξη των παιδιών με ΔΑΦ κατά τη διάρκεια της γλωσσικής εκμάθησης.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι κάποια παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν αυξημένη ευαισθησία σε οπτικά ή ακουστικά ερεθίσματα ή μπορεί να παρουσιάζουν πλεονέκτημα σε τομείς όπως η οπτική επεξεργασία ή η αποστήθιση, γεγονός που σε ορισμένες περιπτώσεις, ενδεχομένως να διευκολύνει την εκμάθηση μιας δεύτερης Γ2 γλώσσας. Εάν αυτή η δεύτερη Γ2 γλώσσα παρουσιάζεται ίσως με κατάλληλο τρόπο, ο οποίος ευθυγραμμίζεται με το μαθησιακό στυλ του παιδιού με ΔΑΦ, αξιοποιώντας αυτά τα δυνατά του σημεία, μπορεί ενδεχομένως το παιδί να έχει μία ευκαιρία να την

μάθει ευκολότερα και να γίνει ίσως πιο ικανό σε αυτήν σε σχέση με τη Γ1 γλώσσα του.

Επιπλέον, ένα παιδί με ΔΑΦ, το οποίο αντιμετωπίζει δυσκολίες κοινωνικής επικοινωνίας, ενδεχομένως να αισθάνεται πιο άνετα να επικοινωνεί στη δεύτερη Γ2 γλώσσα, η οποία δεν έχει την ίδια βιωματική υπόσταση ούτε την ίδια βιωματική φόρτιση με τη Γ1 γλώσσα του, απαιτεί λιγότερη πίεση ερμηνείας των μη λεκτικών στοιχείων, δεν φέρει μεγάλο συναισθηματικό βάρος, το βοηθάει να αποστασιοποιείται, και να αισθάνεται ότι χρησιμοποιεί μια πιο κατάλληλη κοινωνική γλώσσα, η οποία του προσφέρει αποφυγή της πολύ στενής σχέσης με τους οικείους του.

Τέλος, εάν το παιδί αντιλαμβάνεται μία μεγαλύτερη αξία στη Γ2 γλώσσα, όπως π.χ. ότι του δίνει τη δυνατότητα να επικοινωνεί (να μιλάει και να γράφει) με επιλεγμένους φίλους ή μέλη της οικογένειάς του, που ξέρει ότι μιλούν και εκείνα τη συγκεκριμένη γλώσσα, και όχι με όλους ανεξαιρέτως, τότε μπορεί να έχει ένα παραπάνω κίνητρο για να συνεχίσει να αναπτύσσει τις δεξιότητές του σε αυτή τη γλώσσα και να την εξελίξει τόσο ώστε να αποκτήσει επάρκεια σε αυτήν. Το παιδί με ΔΑΦ δηλαδή, ίσως να προτιμάει να χρησιμοποιεί περισσότερο τη δεύτερη Γ2 γλώσσα και να επικοινωνεί σε αυτή, σε σχέση με την μητρική του Γ1 γλώσσα, επειδή ίσως πιστεύει ότι είναι ένα πιο αποτελεσματικό μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης για το ίδιο.

β) Μπορεί η Αγγλική γλώσσα ως δεύτερη Γ2 γλώσσα να γίνει η κυρίαρχη γλώσσα του παιδιού, παρόλο που δεν είναι η γλώσσα που ακούει το παιδί στο περιβάλλον του; Δηλαδή, μπορεί ένα παιδί με ΔΑΦ να μιλάει αυτή τη Γ2 γλώσσα με προφορά φυσικού ομιλητή, σαν να είναι η μητρική του γλώσσα, να σκέφτεται στη Γ2 γλώσσα και να εκφράζεται αυθόρμητα αλλά και να απαντάει σε αυτή τη Γ2 γλώσσα, παρόλο που στο περιβάλλον του, όλοι επικοινωνούν μαζί του μόνο στη Γ1 γλώσσα;

Αρχικά, μια δεύτερη Γ2 γλώσσα μπορεί ενδεχομένως να προκύψει να γίνει η κυρίαρχη γλώσσα κάποιου παιδιού, ανάλογα με τις συνθήκες και το περιβάλλον στο οποίο αυτό βρίσκεται. Στην περίπτωση μίας χώρας ή κοινότητας που έχει πολλούς μετανάστες, η δεύτερη γλώσσα μπορεί να γίνει η κυρίαρχη γλώσσα αν η πλειονότητα των κατοίκων μιλά αυτήν τη γλώσσα και αν η γλώσσα αυτή έχει γίνει η επίσημη γλώσσα της χώρας. Αυτό συμβαίνει κυρίως όταν η Γ2 γλώσσα είναι αναγκαία για την επιβίωση σε μια κοινωνία όπου η πλειονότητα μιλάει αυτήν τη γλώσσα. Για

παράδειγμα, ένας μετανάστης που μετακομίζει σε μια χώρα με διαφορετική γλώσσα από αυτή που έχει μάθει στην παιδική του ηλικία, μπορεί να μάθει τη Γ2 γλώσσα για να επικοινωνεί με τους ντόπιους και να αποκτήσει πρόσβαση σε διάφορες υπηρεσίες. Με την πάροδο του χρόνου, αυτή η Γ2 γλώσσα μπορεί να γίνει η κυρίαρχη γλώσσα του στην καθημερινή ζωή του, καθώς αποκτάει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη χρήση της, κάτι το οποίο έχει ενδεχομένως ως αποτέλεσμα τη σταδιακή εγκατάλειψη της μητρικής του γλώσσας στις καθημερινές του επικοινωνίες.

Επίσης, σε περιοχές όπου υπάρχει μεγάλος αριθμός διαφορετικών γλωσσικών ομάδων, η δεύτερη Γ2 γλώσσα μπορεί πιθανά να γίνει η κυρίαρχη γλώσσα, εάν αυτή χρησιμοποιείται ευρέως, ως κοινή γλώσσα μεταξύ των διαφορετικών ομάδων.

Επιπρόσθετα, η δεύτερη Γ2 γλώσσα μπορεί ίσως να γίνει η κυρίαρχη γλώσσα στο πλαίσιο μιας προσωπικής επιλογής. Για παράδειγμα, κάποιος μπορεί να μάθει μια δεύτερη γλώσσα στο πλαίσιο εκπαίδευσης ή για επαγγελματικούς λόγους, και στη συνέχεια να τη χρησιμοποιεί συστηματικά στην καθημερινή του ζωή, μέχρι να γίνει η κυρίαρχη γλώσσα που χρησιμοποιεί σε όλες του τις επικοινωνίες. Με άλλα λόγια, η επικράτηση μιας Γ2 γλώσσας μπορεί πιθανά να συμβεί όταν αυτή είναι πιο χρήσιμη σε συγκεκριμένους τομείς, όπως στην επιστήμη, την τεχνολογία ή τον επιχειρηματικό κόσμο. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η Γ2 γλώσσα μπορεί να γίνει η πρωταρχική γλώσσα επικοινωνίας και επαγγελματικής δραστηριότητας.

Τέλος, η επικράτηση μιας Γ2 γλώσσας μπορεί να συμβεί και μέσω της επαφής με ανθρώπους που μιλούν αυτή τη γλώσσα εξαιτίας της ανάγκης για επικοινωνία μαζί τους. Αυτό μπορεί να συμβεί σε διακοπές, σε εργασία στο εξωτερικό ή ακόμα και σε άλλες περιπτώσεις μετακίνησης. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η επικράτηση μιας δεύτερης γλώσσας ίσως οδηγήσει στη δημιουργία πολυγλωσσικών κοινοτήτων και στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης. Επίσης, η επικράτηση μιας δεύτερης Γ2 γλώσσας μπορεί να οδηγήσει σε μια επανεκτίμηση της γλωσσικής και πολιτιστικής ταυτότητας των παιδιών και των κοινοτήτων, καθώς και στη διεύρυνση των ευκαιριών επικοινωνίας και συνεργασίας σε διεθνές επίπεδο.

Εάν η δεύτερη γλώσσα γίνει η κυρίαρχη γλώσσα σε ένα παιδί με ΔΑΦ, αυτό μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στη συνολική γλωσσική του ανάπτυξη, αλλά και στις επικοινωνιακές του δεξιότητες. Το να μιλά δηλαδή ένα παιδί με ΔΑΦ, με ευφράδεια μια Γ2 γλώσσα, μπορεί να αυξήσει τη γλωσσική του έκθεση αλλά και τις ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση, κάτι το οποίο μπορεί με τη σειρά του να βελτιώσει τις πραγματολογικές γλωσσικές ικανότητές του. Επιπλέον, η διγλωσσία μπορεί επίσης να

αποφέρει πολιτισμικά οφέλη, αλλά και να διευρύνει τις προοπτικές του παιδιού με ΔΑΦ. Με άλλα λόγια, εάν η Γ2 γλώσσα γίνει η κυρίαρχη γλώσσα ενός παιδιού με ΔΑΦ, αυτό θα μπορούσε ενδεχομένως να το κάνει να διευρύνει τις προοπτικές του και να το βοηθήσει να συνδεθεί με ένα ευρύτερο φάσμα ανθρώπων. Επιπρόσθετα, η εκμάθηση σχετικά με διαφορετικούς πολιτισμούς, θα μπορούσε να είναι μια πολύτιμη εκπαιδευτική εμπειρία για τα παιδιά με ΔΑΦ.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η διαδικασία της κυριαρχίας μιας δεύτερης Γ2 γλώσσας, είναι σίγουρα μια δύσκολη υπόθεση και ο αντίκτυπος αυτής της κυριαρχίας, μπορεί να ποικίλλει. Γι' αυτό λοιπόν, χρειάζεται εκτενέστερη έρευνα, με χρησιμοποίηση και γλωσσολογικών πειραμάτων, για την πλήρη κατανόησή της.

γ) Αν η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα είναι θετική, ποιες είναι οι πιθανές εξηγήσεις γι' αυτή τη μη τυπική γλωσσική εκμάθηση;

Εάν ένα παιδί με ΔΑΦ εμφανίζει γλωσσική κυριαρχία στη δεύτερη Γ2 γλώσσα του, έναντι της πρώτης Γ1 γλώσσας του, υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που ενδεχομένως θα μπορούσαν να έχουν συμβάλει σε αυτό. Για παράδειγμα, στη βιβλιογραφία έχουν αναφερθεί μεμονωμένα περιστατικά παιδιών με ΔΑΦ, τα οποία προτιμούν να μιλούν μια δεύτερη γλώσσα έναντι της μητρικής τους, και όταν τους δόθηκε η ευκαιρία, προτίμησαν να μάθουν αγγλικά, αντί να συνεχίσουν να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή η αγγλική γλώσσα είναι πιο διαδεδομένη σε παγκόσμιο επίπεδο και μπορεί να παρέχει μεγαλύτερη ευκολία στην επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση, ενώ σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να συμβαίνει επειδή τα αυτιστικά παιδιά έχουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή μια ιδιαίτερη ικανότητα στην αγγλική γλώσσα ή απλώς εμφανίζουν μία ιδιομορφία όσον αφορά την εκμάθησή της. Ένας επιπλέον λόγος, αφορά την απλότητα της γλώσσας όσον αφορά την μορφολογική κατανόηση, ή ακόμα και την επαφή που έχουν με την αγγλική γλώσσα τα παιδιά με ΔΑΦ στο σπίτι, στο σχολείο ή σε άλλα πλαίσια.

Παρόλα αυτά, δεν μπορεί να γενικευτεί ότι όλα τα παιδιά με ΔΑΦ προτιμούν να κάνουν το ίδιο. Είναι πιθανό να υπάρχουν παιδιά με ΔΑΦ που προτιμούν τη μητρική τους γλώσσα, ενώ άλλα μπορεί να μιλούν πολλές γλώσσες με την ίδια ευκολία. Επιπλέον, η προτίμηση μιας δεύτερης Γ2 γλώσσας μπορεί να επηρεάζεται και από πολλούς άλλους παράγοντες, όπως η ηλικία, η κουλτούρα και οι εμπειρίες του παιδιού με ΔΑΦ. Δεν είναι δυνατόν λοιπόν να γίνει γενίκευση, όσον αφορά τα

μεμονωμένα περιστατικά όπου παιδιά με ΔΑΦ επιλέγουν να μιλήσουν μια Γ2 γλώσσα αντί της μητρικής τους, καθώς αυτό είναι αποτέλεσμα πολλών διαφορετικών παραγόντων και καταστάσεων. Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η επιλογή της γλώσσας την οποία θα μιλούν τελικά τα παιδιά με ΔΑΦ, θα είναι πιθανότατα συνδυασμός των ατομικών τους αναγκών, προτιμήσεων, δυνατοτήτων και ικανοτήτων. Παρακάτω αναλύονται συγκεκριμένοι παράγοντες που ίσως επηρεάζουν αυτή τη μη τυπική γλωσσική εκμάθηση και κυριαρχία.

Ένας πρώτος παράγοντας, θα μπορούσε να είναι η αυξημένη έκθεση του παιδιού με ΔΑΦ στη δεύτερη Γ2 γλώσσα. Εάν ένα παιδί με ΔΑΦ έχει μεγαλώσει ή έχει περάσει σημαντικό χρόνο σε ένα περιβάλλον όπου ομιλείται ή ενδεχομένως ακούγεται, η δεύτερη Γ2 γλώσσα, άρα το παιδί έχει προσλάβει μια μεγάλη έκθεση στη γλώσσα αυτή, μέσω καθημερινών αλληλεπιδράσεων με φυσικούς ομιλητές ή μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή γλωσσικών μαθημάτων, μπορεί ίσως να γίνει πιο ικανό στη δεύτερη Γ2 γλώσσα, σε σχέση με την πρώτη του Γ1 γλώσσα. Επομένως, αυξάνοντας την έκθεση στη δεύτερη Γ2 γλώσσα, υπάρχει πιθανότητα να διευκολυνθεί η εκμάθησή της, να μεγαλώσει η επάρκειά της, και τελικά να προσδιοριστεί η δεύτερη Γ2 γλώσσα ως η κυρίαρχη γλώσσα του παιδιού με ΔΑΦ.

Ένας δεύτερος παράγοντας, είναι οι ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία που δίνονται σε ένα παιδί με ΔΑΦ. Υπάρχει πιθανότητα να έχουν δοθεί σε ένα παιδί με ΔΑΦ περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία στη δεύτερη Γ2 γλώσσα, κάτι το οποίο θα μπορούσε να έχει οδηγήσει σταδιακά στη συχνότερη χρήση αυτής της γλώσσας από το παιδί. Στη συνέχεια, θα μπορούσε να οδηγήσει σε μεγαλύτερη ικανότητα χρήσης της Γ2 γλώσσας, με μεγαλύτερη ευφράδεια και βελτιωμένες πραγματολογικές γλωσσικές ικανότητες κοινωνικής επικοινωνίας όπως π.χ. η κατανόηση και η χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας, η εναλλαγή στη συζήτηση και η χρήση κατάλληλου τόνου φωνής και τελικά θα μπορούσε ίσως να οδηγήσει στην κυριαρχία της Γ2 έναντι της Γ1 γλώσσας.

Ένας τρίτος παράγοντας, ο οποίος θα μπορούσε να έχει επιδράσει στην κυριαρχία της Γ2 γλώσσας είναι το γνωστικό και αναπτυξιακό προφίλ του παιδιού με ΔΑΦ, από το οποίο θα μπορούσε ενδεχομένως να έχει αποκομίσει πολλαπλά γνωστικά οφέλη το παιδί με το να είναι δίγλωσσο, όπως αυξημένη νοητική ευελιξία, καλύτερο έλεγχο της προσοχής και ενισχυμένες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, οι ιδιαιτερότητες του παιδιού με ΔΑΦ, οι οποίες σε συνδυασμό με τα γνωστικά οφέλη της διγλωσσίας, είναι δυνατόν να έχουν επηρεάσει την εκμάθηση

των γλωσσικών του ικανοτήτων, να έχουν κάνει τη δεύτερη Γ2 γλώσσα πιο ελκυστική και πιθανά και την κυρίαρχη γλώσσα του παιδιού. Επιπλέον, και η διαδικασία της εναλλαγής μεταξύ δύο γλωσσών, θα μπορούσε να βοηθήσει στην βελτίωση της νοητικής ευελιξίας και στην ικανότητα εναλλαγής μεταξύ δύο εργασιών, δεξιότητες που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην κυριαρχία της Γ2 γλώσσας.

Ένας ακόμα παράγοντας, ο οποίος θα μπορούσε να έχει ίσως συμβάλει, είναι το ταλέντο (η έφεση σε έναν τομέα) που εκδηλώνουν τα παιδιά με ΔΑΦ σε έναν τομέα, και προσπαθούν κάποιες φορές ακόμα και εμμονικά να τελειοποιηθούν σε αυτόν τον συγκεκριμένο τομέα. Ως έφεση ορίζεται ένας γνωστικός παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει την πορεία εκμάθησης της δεύτερης Γ2 γλώσσας, δηλαδή την ταχύτητα με την οποία μαθαίνεται η Γ2 γλώσσα και κυρίως την επιτυχία του εκάστοτε μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για το ειδικό ταλέντο που υποτίθεται πως διαθέτουν κάποιοι μαθητές για την εκμάθηση μιας ή περισσότερων Γ2, το οποίο τους βοηθάει να εξασφαλίσουν υψηλότερα επίπεδα επίδοσης και επιτυχίας (Gardner & MacIntyre, 1993).

Επιπρόσθετα, εάν το παιδί με ΔΑΦ αντιλαμβάνεται μία μεγαλύτερη αξία στη Γ2 γλώσσα, όπως π.χ. ότι του δίνει τη δυνατότητα να επικοινωνεί (να μιλάει και να γράφει) με επιλεγμένους φίλους ή μέλη της οικογένειας που ξέρει ότι μιλούν και εκείνα τη συγκεκριμένη γλώσσα, και όχι με όλους ανεξαιρέτως, τότε μπορεί να έχει ένα παραπάνω κίνητρο για να συνεχίσει να αναπτύσσει τις δεξιότητές του σε αυτή τη Γ2 γλώσσα και να την εξελίξει τόσο ώστε να αποκτήσει επάρκεια σε αυτήν. Το παιδί με ΔΑΦ δηλαδή, προτιμάει να χρησιμοποιεί περισσότερο τη δεύτερη Γ2 γλώσσα και να επικοινωνεί σε αυτή, σε σχέση με την μητρική του Γ1 γλώσσα, επειδή πιστεύει ότι είναι ένα πιο αποτελεσματικό μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης για το ίδιο.

Από την άλλη βέβαια, ίσως επειδή για το παιδί με ΔΑΦ, η Γ2 γλώσσα δεν έχει εξ ορισμού την ίδια βιωματική υπόσταση και την ίδια βιωματική φόρτιση με τη μητρική του γλώσσα, να φαίνεται στο παιδί, κάτι πιο εύκολο να μάθει, κάτι δηλαδή το οποίο είναι απαλλαγμένο από την ιδιοματική χρήση της γλώσσας και κάτι από το οποίο λείπει το συναισθηματικό στοιχείο, και γι' αυτόν τον λόγο, ίσως το συγκεκριμένο παιδί να είναι πιο πρόθυμο να επικοινωνήσει στα αγγλικά. Άρα, ίσως τα παιδιά με ΔΑΦ, στην προσπάθειά τους να μην αποκτήσουν μια πολύ στενή σχέση με τους οικείους τους, να είναι πιο εύκολο να την αποφύγουν, χρησιμοποιώντας μια ξένη γλώσσα. Αυτό είναι ένα γλωσσολογικό χαρακτηριστικό σε όλη τη ΔΑΦ.

Τελικά, μέσα από τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης του εφήβου με ΔΑΦ μέσω χορήγησης λογοθεραπευτικών τεστ, αλλά και μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, καταγράφεται μία παρατήρηση, η οποία συναντάται ολοένα και συχνότερα τα τελευταία χρόνια, αλλά φαίνεται να μην έχει μελετηθεί σχεδόν καθόλου.

Το φαινόμενο αυτό αποτυπώνεται με αφορμή τον έφηβο της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης, με το εμφανές γλωσσικό έλλειμμα της Γ1 γλώσσας (Ελληνικής) και ταυτόχρονα με την εμφανή γλωσσική ευχέρεια (αλλά με αποδεδειγμένα μικρότερο γλωσσικό έλλειμμα σε σχέση με την Ελληνική) της Γ2 γλώσσας (Αγγλικής) του εφήβου. Κρίνεται λοιπόν ως αναγκαία μία περαιτέρω γλωσσολογική μελέτη με ενδεχομένως μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, με σκοπό να διερευνηθεί αναλυτικότερα και βαθύτερα το συγκεκριμένο φαινόμενο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition

Albert, M. L, Obler, L. K (1978), *The Bilingual Brain (Neuropsychological and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism)*, London, Academic press.

Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S. D. (1974). Is there a “natural sequence” in adult second language learning?. *Language learning*, 24(2), 235-243.

Baker, C (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Διγλωσση Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδόσεις: Gutenberg.

Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229-235

Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language Learning*, 56, 9-49

Bishop, D. V. M. (2003). *The Test for Reception of Grammar, Version 2 (TROG-2)*. London: Psychological Corporation

Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bylund, E. (2009). Maturation constraints and first language attrition. *Language Learning*, 59(3), 687-715.

De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax?. *Language learning*, 23(2), 245-258.

Eigsti, I. M., de Marchena, A.B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 681-691.

Eigsti, I. M., Bennetto, L., & Dadlani, M. (2007). Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1007- 1023.

Ellis, R. (1992). Learning to communicate in the classroom: A study of two language learners' requests. *Studies in second language acquisition*, 14(1), 1-23.

Foudon, N., Reboul, A., & Manificat, S. (2008). Language acquisition in autistic children: The role of joint attention. *Cahiers 14*(1), 45-65. Retrieved from <http://www.afls.net/cahiers/14.1/foudon.pdf>

Frith, U., & Happé, F. (1994). Language and communication in autistic disorders. *Philosophical Transactions B*, 346, 97-104.

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language teaching*, 26(1), 1-11.

Gibson, T. A., Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2014). The receptive–expressive gap in bilingual children with and without primary language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 655-667.

Gibson, T. A., Oller, D. K., Jarmulowicz, L., & Ethington, C. A. (2012). The receptive–expressive gap in the vocabulary of young second-language learners: Robustness and possible mechanisms. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 102-116.

Guasti, M. T. (2017). *Language acquisition: The growth of grammar*. MIT press.

Hambly, C., & Fombonne, E. (2014). Factors influencing bilingual expressive vocabulary size in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1079-1089.

Hamers, J.F., & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. New York, NY: Cambridge University Press

Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (1996). *The origins of grammar: Evidence from early language comprehension*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Iarocci, G., Hutchison, S. M., & O'Toole, G. (2017). Second language exposure, functional communication, and executive function in children with and without autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 1818-1829.

Jansson, T. (2017). Swedish or English: A Study of L1 and L2 Preference and Speaking Proficiency among High-functioning Upper Secondary School Students within Autism Spectrum Disorder (ASD).

Kay-Raining Bird, E., Trudeau, N., Sutton, A. (2016). Pulling it all together: the road to lasting bilingualism for children with developmental disabilities. *Journal of Communication Disorders*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.07.005>

Kay-Raining Bird, E., Lamond, E., & Holden, J. (2012). Survey of bilingualism in autism spectrum disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 52-64.

Kovelman, I., Baker, S. A., & Petitto, L. A. (2008). Bilingual and monolingual brains compared: A functional magnetic resonance imaging investigation of syntactic processing and a possible "neural signature" of bilingualism. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(1), 153-169

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York, NY: Wiley

Linck, J. A., Kroll, J. F., & Sunderman, G. (2009). Losing access to the native language while immersed in a second language: Evidence for the role of inhibition in second-language learning. *Psychological science*, 20(12), 1507-1515.

Makino, S. (1980). *Post-Structural Approaches to Language: Language Theory in a Japanese Context*.

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Obler, L. K, Cjerlow, K (1999), *Language and the Brain*, United Kingdom, Cambridge University Press.

Ojemann, G. A., & Whitaker, H. A. (1978). Language localization and variability. *Brain and language*, 6(2), 239-260.

Παρασκευοπούλου, Ε. Γ. (2018). *Διγλωσσία και Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Μελέτη Περίπτωσης* (No. GRI-2019-23529). Aristotle University of Thessaloniki.

Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (1992). *Test of pragmatic language: Examiner's manual*. Pro-Ed.

Þráinsson, K. Ó. (2012). *Second language acquisition and autism*. Unpublished BA essay, University of Iceland, Reykjavík.

Puig-Mayenco, E., Cunnings, I., Bayram, F., Miller, D., Tubau, S., & Rothman, J. (2018). Language dominance affects bilingual performance and processing outcomes in adulthood. *Frontiers in psychology*, 9, 1199.

Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998e). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales*. Section 5: The Mill Hill Vocabulary

Scale. Oxford, England: Oxford Psychologists Press/San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Roberts, J. A., Rice, M. L., & Tager-Flusberg, H. (2004). Tense marking in children with autism. *Applied Psycholinguistics*, 25, 429-448.

Σαββίδου, Ε. & Σπανούδης, Γ. (2008). Σχέσεις μεταξύ ρέουσας νοημοσύνης και εργαζόμενης μνήμης: Γνωστικές και αναπτυξιακές προοπτικές. 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου.

Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. (1987). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals Revised*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation

Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. A. (2000). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals, Third Edition*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Shipley, K. G., & McAfee, J. G. (2013). Διαγνωστικές προσεγγίσεις στη Λογοπαθολογία. Βιρβιδάκη, Διονύσης Χρ. Ταφιιάδης, Εκδόσεις Gotsis (σελ. 420-423).

Smith, N., & Tsimpli, I. M. (1991). Linguistic modularity? A case study of a 'savant' linguist. *Lingua*, 84(4), 315-351.

Τζουριάδου, Μ., Συγκολλίτου, Ε., Αναγνωστοπούλου, Ε., & Βακόλα, Ι. (2008). Λα-Γ- ω ψυχομετρικό κριτήριο γλωσσικής επάρκειας: Οδηγός εξεταστή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Wuillemin, D., Richardson, B., & Lynch, J. (1994). Right hemisphere involvement in processing later-learned languages in multilinguals. *Brain and Language*, 46(4), 620-636.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*.

Yu, B. (2013). Issues in bilingualism and heritage language maintenance: Perspectives of minority-language mothers of children with autism spectrum disorders.