

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ
ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (ΠΟΡΠΟΔΑΣ,
2008) ΣΕ ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥΡΚΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΑΛΒΑΝΙΚΗΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ
ΜΕ ΜΗΤΡΙΚΗ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΣΗ
ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥΣ» .**

**“ADMINISTRATION OF THE DETECTION AND
INVESTIGATION TOOL OF READING
DIFFICULTIES IN B GRADE (PORPODAS, 2008)
IN BILINGUAL CHILDREN OF TURKISH AND
ALBANIAN ORIGIN AND MONOLINGUAL
WITH GREEK AS NATIVE LANGUAGE AND
COMPARISON OF THEIR PERFORMANCE”.**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ

Κερτσέκ Ελήφ (1047)

Καρνιαβούρα Ευδοξία (1373)

Σουλοβάρι Μιγκένα (1332)

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

Δρ. Σταφυλίδου Γεωργία

ΠΑΤΡΑ, 2015

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<i>Ευχαριστίες</i>	6
<i>Περίληψη</i>	7
<i>Abstract</i>	8
<i>Συνοτομογραφίες</i>	9
<i>Ορολογία</i>	10

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
-----------------------	----

I. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

1.1. Ορισμός Διγλωσσίας	13
1.2. Μορφές Διγλωσσίας	14
1.3. Το Φαινόμενο της Παρεμβολής	16
1.4. Το Φαινόμενο της Διπλής Ημιγλωσσίας	17
1.5. Ταυτόχρονη Διγλωσσία	17
1.6. Παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της L2	18
1.6.1. Ηλικία	19
1.6.2. Γλωσσικό περιβάλλον.....	19
1.6.3. Γλωσσικές ικανότητες.....	19
1.6.4. Προσωπικότητα του ατόμου.....	20
1.6.5. Γλωσσικό Ταλέντο	20
1.6.6. Πολιτισμικές συνθήκες και κουλτούρα.....	21
1.6.7. Στάση του περιβάλλοντος και της πολιτείας για τη δεύτερη γλώσσα.....	21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Η Δίγλωσση Εκπαίδευση στην Ελλάδα	22
2.1.1. Εκπαιδευτικά Μοντέλα στην Ελλάδα	22
2.1.2. Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Δραστηριότητες.....	23
2.1.3. Μορφές Δίγλωσσης Εκπαίδευσης.....	23

2.2. Η Δίγλωσση Εκπαίδευση στους Μειονοτικούς Πληθυσμούς της Θράκης	24
2.2.1. Συνθήκη της Λωζάνης	24
2.2.2. Οργάνωση Εκπαιδευτικού Συστήματος	25
2.2.3. Ελλείψεις στο Εκπαιδευτικό Σύστημα	27
2.3. Διγλωσσία και Μάθηση	27
2.3.1. Η Σχέση Διγλωσσίας και Μαθησιακής Διαδικασίας	27
2.3.2. Η Υπόθεση της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας	29
2.3.3. Η Σημασία των Ψυχοκοινωνικών Παραγόντων στην Προσαρμογή του Δίγλωσσου Παιδιού στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα των Σχολείων	29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

3.1 Μοντέλα Επεξεργασίας Πληροφοριών κατά την Ανάγνωση	31
3.2. Στάδια και Μηχανισμοί της Αναγνωστικής Ικανότητας	32
3.3. Παράγοντες που Συμβάλλουν στην Ανάπτυξη των Δεξιοτήτων Ανάγνωσης	34
3.4 Αναγνωστική Ευχέρεια: Ερευνητικά Δεδομένα	35
3.5 Τεχνικές Αυτοματοποίησης της Ανάγνωσης	36
3.6 Ανάγνωση και Δυσλεξία	37
3.6.1. Τι είναι η Δυσλεξία	37
3.6.2. Αίτια Εμφάνισης της Δυσλεξίας	37
3.6.3. Τρόποι Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας	38
3.6.4. Δυσλεξία και Φτωχές Αναγνωστικές Δεξιότητες	38
3.6.5. Δυσλεξία και Διγλωσσία	38

II. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

4.1. Δείγμα και Κριτήρια Επιλογής	40
4.2. Τόπος και Χρόνος Χορήγησης Όργανου Μέτρησης	46

4.3. Διαδικασία Λήψης Ιστορικού	46
4.4. Όργανο Μέτρησης	46
4.4.1. Δραστηριότητες του Εργαλείου που Χορηγήθηκαν	47
4.4.2. Επιπλέον Δραστηριότητες που χορηγήθηκαν	48
4.5. Διαδικασία Χορήγησης	48
4.6. Μέθοδος Βαθμολόγησης, Καταγραφής και Κατάταξης των Αποδόσεων	49
4.7 Κώδικας Δεοντολογίας της Έρευνας	50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Μέθοδος Ανάλυσης των Αποτελεσμάτων	51
5.2. Ποσοτικά Αποτελέσματα Έρευνας	51
5.3. Ποιοτικά Αποτελέσματα της Έρευνας	65
5.3.1. Πίνακες και Διαγράμματα Ποιοτικών Αποτελεσμάτων	65
5.3.2. Ρυθμός και Ταχύτητα Ανάγνωσης	67
5.3.3. Αντισταθμιστικές και ενισχυτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για να διευκολυνθεί η ανάγνωση του υλικού	68
5.3.4. Ποιοτικές Παρατηρήσεις ανά Δραστηριότητα	68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

6.1. Ποιοτικές Παρατηρήσεις για τις Επιδόσεις των Ομάδων	70
6.2. Ποιοτικές Παρατηρήσεις για τις Δραστηριότητες	71
6.3. Το προφίλ των Παιδιών με τις Υψηλότερες βαθμολογίες	72
6.4. Το προφίλ των Παιδιών με τις Χαμηλότερες βαθμολογίες	72
6.5. Παρατηρήσεις από τη Λήψη των Ιστορικών	72

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....

74

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

8.1. Περιορισμοί της Έρευνας	76
8.1.1. Περιορισμοί στην Συγκέντρωση του Δείγματος	76

8.1.2. Περιορισμοί στη Λήψη Ιστορικού	76
8.1.3. Περιορισμοί στην Χορήγηση του Εργαλείου	77
8.2. Συστάσεις	77
8.2.1. Συστάσεις προς εκπαιδευτικούς	77
8.2.2. Συστάσεις προς τους γονείς	80
8.2.3. Συστάσεις προς λογοθεραπευτές	81
8.2.3.1. Λογοθεραπευτική παρέμβαση σε δίγλωσσα παιδιά με διαταραχές λόγου	82
8.2.3.2. Ένα λογοθεραπευτικό εργαλείο για την ανάγνωση: Η μέθοδος της Ελεγχόμενης Ανάγνωσης (Bir)	82
8.2.4. Επίλογος	83

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία	85
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	87

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ιστορικό Δίγλωσσου Παιδιού	91
----------------------------------	----

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Καταρχάς θα θέλαμε να ευχαριστούμε τη Δρ. Σταφυλίδου που μας στήριξε και μας κατεύθυνε σε όλη τη πορεία της πτυχιακής εργασίας, από την έναρξη έως και το τέλος της. Την ευχαριστούμε ιδιαίτερα για τη κατανόηση που έδειξε σχετικά με τις δυσκολίες που ανέκυψαν κατά την εξεύρεση του δείγματος και τη χορήγηση του τεστ στα δίγλωσσα παιδιά της Θράκης με μητρική γλώσσα την Τουρκική. Θερμές ευχαριστίες στους υπεύθυνους των φροντιστηρίων Ξένων Γλωσσών αλλά και τις διευθύνσεις των Δημοτικών και Διαπολιτισμικών σχολείων, όπου διεξήχθη το ερευνητικό κομμάτι για τα Ελληνόπουλα και για τα δίγλωσσα παιδιά από την Αλβανία, καθώς ανέλαβαν την αποτελεσματική ενημέρωση των γονιών για τη διαδικασία χορήγησης του τεστ ανίχνευσης των αναγνωστικών δυσκολιών και φρόντισαν για τη θετική τους προδιάθεση προς την όλη διαδικασία. Ευχαριστούμε επίσης τους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, για τη καλή τους διάθεση και τη κατανόηση, αλλά και τα ίδια τα παιδιά, που παρά τη μικρή τους ηλικία σεβάστηκαν τη διαδικασία και συνεργάστηκαν μαζί μας με χαμόγελο. Τέλος, ευχαριστούμε τις οικογένειές μας, για τη κατανόηση που έδειξαν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης περιόδου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην ανίχνευση αναγνωστικών δυσκολιών στη Β' Δημοτικού σε δίγλωσσα παιδιά με μητρική την Αλβανική και την Τουρκική γλώσσα. Σκοπός είναι να συγκριθούν οι επιδόσεις των παιδιών αυτών με το μονόγλωσσο δείγμα της έρευνας με μητρική την Ελληνική γλώσσα. Για την πραγματοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών για την Α' και Β' Δημοτικού (Πόρποδας, 2008). Η παρακολούθηση της Β' Δημοτικού θεωρήθηκε η κατάλληλη χρονική περίοδος για να μπορέσουν να ανιχνευθούν οι αναγνωστικές δυσκολίες των παιδιών, εφ' όσον είχε ήδη προηγηθεί η ένταξη και προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και μια πρώτη επαφή και εξάσκηση στην ανάγνωση.

Το συνολικό δείγμα (150 παιδιά) χωρίστηκε σε 3 ισάριθμες ομάδες των 50 παιδιών. Σε πρώτη φάση, έγινε η λήψη του ιστορικού διγλωσσίας, ώστε να γίνει η συσχέτιση των ποιοτικών δεδομένων με τις επιδόσεις των παιδιών στις δραστηριότητες. Κατά τη χορήγηση του τεστ, έγινε προσπάθεια να ελεγχθούν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αξιοπιστία των δεδομένων. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε η αντίστοιχη φόρμα συμπλήρωσης του Τεστ Ανίχνευσης και οι κατηγορίες επίδοσης που αυτή περιλαμβάνει.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν στατιστικώς σημαντική απόκλιση για τα δίγλωσσα παιδιά με μητρική την Τουρκική γλώσσα, ενώ για τα δίγλωσσα παιδιά με μητρική την Αλβανική, οι διαφορές που εμφανίζουν στην επίδοση, δεν φαίνεται να είναι στατιστικώς σημαντικές σε σχέση με τις επιδόσεις των μονόγλωσσων παιδιών. Η έρευνα αποφαίνεται, στο ότι εξωγενείς παράγοντες, όπως το γλωσσικό περιβάλλον, ο βαθμός και η συχνότητα επαφής με την L1, καθώς και το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η περιοχή διαμονής τους, πράγματι επηρεάζουν τις αναγνωστικές επιδόσεις των δίγλωσσων παιδιών. Επιβεβαιώνονται έτσι, τα αντίστοιχα ερευνητικά μας ερωτήματα. Όσον αφορά την ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρατηρήθηκε ποικιλομορφία στις αποδόσεις των δίγλωσσων παιδιών που ανήκαν στις ίδιες ομάδες αλλά και αξιόλογες διαφορές στη ταχύτητα και την ακρίβεια της ανάγνωσης του ερευνητικού υλικού. Τα παιδιά τα οποία δυσκολεύονταν να συγκεντρωθούν κατά τη χορήγηση του τεστ, εμφάνισαν λάθη απροσεξίας, και στις 3 δραστηριότητες: α) ανάγνωση λέξεων, β) ανάγνωση ψευδολέξεων, γ) ανάγνωση προτάσεων και επιλογή της κατάλληλης εικόνας. Το γεγονός αυτό, μεταξύ άλλων, αναδεικνύει και τη σημασία των ενδογενών παραγόντων, στην επίδοση των δίγλωσσων παιδιών στις γλωσσικές δραστηριότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: ανίχνευση, ανάγνωση, επιδόσεις, διγλωσσία, παιδιά

ABSTRACT

This research focuses on detecting reading difficulties in second grade in bilingual children with native Albanian and Turkish language. The aim is to compare the performance of these children with the monolingual native Greek, sample of the survey. To carry out the research process we used the Detection and Investigation of Reading Difficulties tool for the first grade and second grade (Porpodas, 2008). The B grade, was considered an appropriate period to enable us to detect reading difficulties for children, as long as it had already preceded the integration and adaptation to the school environment, but also a first contact and practice in reading.

The total sample (150 children) was divided into three equal groups of 50 children. Initially, the history of bilingualism was taken, in order to make the correlation of quality data of the performance of children in the activities. When administering the test, an attempt was made to control the environmental factors that could affect the reliability of the data. For the analysis of results, we used the appropriate form to fill in of the Detection Test and the performance categories included.

The survey results, show a statistically significant deviation for bilingual children with native Turkish language, while the diversity of the performance for bilingual children with native Albanian, does not seem to be statistically significant in relation to the performance of monolingual children. The survey finds, that external factors such as the language environment, degree and frequency of contact with L1, and the educational context of their residence area, indeed affect the reading performance of bilingual children. Confirmed so, the respective research confirms our initial cases. Regarding the qualitative analysis of the results, diversity was observed in the yields of bilingual children who belong to the same groups and notable differences in the speed and accuracy of reading research material. The children who found it difficult to concentrate when administering the test, showed errors of carelessness, for the 3 activities: a) reading words, b) reading pseudowords, c) reading proposals and selecting the appropriate image. This, inter alia, highlights the importance of endogenous factors on the performance of bilingual children in language activities.

Keywords: detection, reading, performance, bilingualism, children

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

L1/ Γ1: Η πρώτη γλώσσα που κατακτά ένα άτομο, η μητρική

L2/ Γ2: Η δεύτερη γλώσσα με την οποία έρχεται σε επαφή ένα παιδί μετά την εκμάθηση της μητρικής

Δράστ. : Δραστηριότητες

βλ. : Βλέπε

Υποκ. : Υποκείμενο

ΟΡΟΛΟΓΙΑ

- Πρώτη γλώσσα (Γ1) / First language
- Δεύτερη γλώσσα (Γ2) / Second language
- Γλώσσα πλειονότητας – γλώσσα μειονότητας / Majority language – Minority language
 - Διγλωσσία / Bilingualism
- Σχολική, ακαδημαϊκή επίδοση / Academic performance, Academic achievement
 - Αναγνωστική ικανότητα – ευχέρεια / Reading fluency
 - Λεξιλόγιο / Vocabulary
 - Γλώσσα - στόχος / Target language
 - Αλληλεξάρτηση γλωσσών / Language independence
- Συμφραζόμενα, συγκείμενο, πλαίσιο αναφοράς / Context

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γλώσσα, αποτελεί βασικό εργαλείο του ανθρώπου για να μπορεί να επικοινωνεί με το περιβάλλον του και να εκφράζει τις σκέψεις και τις ιδέες του. Για τους ερευνητές που ασχολούνται με τη μελέτη της γλωσσικής κατάκτησης, η έννοια της διγλωσσίας έχει προκαλέσει για δεκαετίες μια πρόκληση. Από το 1935, όταν ο Bloomfield διέκρινε την δυνατότητα ύπαρξης δύο ή παραπάνω γλωσσικών συστημάτων, έχουν προταθεί τόσο διαφορετικοί ορισμοί και ερμηνείες του φαινομένου της διγλωσσίας, όσοι και οι αντίστοιχες θεωρητικές προσεγγίσεις. Η πολυπλοκότητα της διγλωσσίας, σε συνδυασμό με την τεράστια ποικιλία της εικόνας με την οποία μπορεί να εκδηλωθεί, ανάλογα με το άτομο, τη φύση της L1 και L2, αλλά και σε συνδυασμό με μια ποικιλία ψυχοκοινωνικών παραγόντων, καθιστούν την μελέτη της μια ενδιαφέρουσα διαδικασία.

Στην Ελλάδα, τα δημογραφικά στοιχεία, δείχνουν ότι έχει αυξηθεί κατακόρυφα ο αριθμός των μικτών γάμων, όπου ο ένας από τους δύο συζύγους είναι Έλληνας και ο/η άλλος/η προέρχεται από κάποια χώρα μετανάστευσης. Ο αριθμός των παιδιών από την Αλβανία που προσήλθε μόνιμα στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια είναι αξιόλογος. Επιπλέον, ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού της ανατολικής Θράκης ανήκει στη μουσουλμανική μειονότητα.

Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η διαπίστωση, εάν και κατά πόσο η χώρα έχει απορροφήσει και εντάξει τη νέα γενιά μεταναστών στα ελληνικά δεδομένα. Με άξονα τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα εστιάζει στην προσέγγιση της διγλωσσίας, θεωρώντας την κατάκτηση της γλώσσας- στόχου (ελληνική) από τα δίγλωσσα παιδιά με μητρική την Αλβανική και την Τουρκική, δείκτη της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης. Η λήψη δείγματος προφορικού λόγου, θεωρήθηκε ένας κατάλληλος τρόπος για να ανιχνεύσουμε τις δυσκολίες που μπορεί να εμφανίζουν στην εκπαίδευση. Με την επιθυμία λοιπόν, να διεξαχθεί μια έρευνα που θα αντανακλά, τον βαθμό ένταξης των παιδιών με μητρική γλώσσα διαφορετική της ελληνικής, στο εκπαιδευτικό σύστημα, επιλέξαμε να διερευνήσουμε τις δυνατότητες που έχουν τα παιδιά με μητρική την Αλβανική και την Τουρκική γλώσσα ως προς τον τομέα της ανάγνωσης. Η ανάγνωση, γραπτών λέξεων και κειμένων, αποτελεί μια σύνθετη εγκεφαλική διαδικασία, που απαιτεί την ενεργοποίηση περίπλοκων εγκεφαλικών μηχανισμών. Αποτελεί επίσης μια δομημένη δραστηριότητα που μπορεί να παρέχει μετρήσιμα δεδομένα για την παρούσα έρευνα. Θεωρούμε, ότι η ανάλυση μιας εγγενούς ικανότητας του ατόμου που θέτει σε εφαρμογή ουσιαστικές δεξιότητές του, όπως είναι η ανάγνωση, μας παρέχει βασικές πληροφορίες όχι μόνο για το πώς μπορεί ένα δίγλωσσο παιδί να χειρίζεται τις γλώσσες, αλλά και για τις ίδιες τις γλωσσικές του ανάγκες. Μέσα από κάθε ερευνητική προσπάθεια, μπορούμε να παρέχουμε συγκεντρωτικές πληροφορίες που θα αξιοποιηθούν από μετέπειτα έρευνες, με απώτερο στόχο να βρεθούν ουσιαστικές λύσεις στο θέμα της πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα. Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διαπραγματεύεται η παρούσα μελέτη είναι:

1. Κατά πόσο τα δίγλωσσα παιδιά με την Αλβανική και την Τουρκική ως L1, διαφέρουν από τα μονόγλωσσα παιδιά με μητρική την Ελληνική στην επίδοσή τους σε αναγνωστικές δραστηριότητες.
2. Εάν και κατά πόσο τα δίγλωσσα παιδιά με μητρική την Αλβανική γλώσσα, εμφανίζουν σημαντικές διαφορές ως προς την απόδοσή τους στην ανάγνωση, σε σύγκριση με τα δίγλωσσα παιδιά με μητρική την Τουρκική γλώσσα.
3. Εάν και κατά πόσο περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως η στάση των γονέων και της

κοινωνίας απέναντι στη διγλωσσία, επηρεάζουν την κατάκτηση της L2 από τα δίγλωσσα παιδιά.

4. Εάν και κατά πόσο το εκπαιδευτικό πλαίσιο και οι μαθησιακές διαδικασίες που ακολουθούνται επηρεάζουν την απόδοση των δίγλωσσων παιδιών της έρευνας στην ανάγνωση.

5. Ποιές δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίσει ένας ερευνητής κατά τη μελέτη ενός δίγλωσσου δείγματος.

6. Ποιές διακρίνονται οι ανάγκες για μετέπειτα έρευνες σε σχέση με τη διγλωσσία και την επίδρασή της στις αναγνωστικές επιδόσεις.

7. Με ποιόν τρόπο το φαινόμενο της διγλωσσίας σχετίζεται με το επάγγελμα της Λογοθεραπείας και ποιός είναι ο ρόλος του λογοθεραπευτή στην αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών που εμφάνισαν τα δίγλωσσα παιδιά της έρευνας.

8. Κατά πόσο η διγλωσσία φαίνεται να δίνει γλωσσικό πλεονέκτημα ή όχι σε σχέση με τη μονογλωσσία.

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, τα οποία αποτελούν και τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης, γίνεται αρχικά μια συνοπτική ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για το θέμα που μελετάται. Αναλύονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν τη διγλωσσία, δίνονται οι βασικοί ορισμοί και ερευνητικοί διαχωρισμοί των μορφών διγλωσσίας και παρουσιάζονται οι παράγοντες που, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, επηρεάζουν την κατάκτηση της L2 (Κεφάλαιο 1). Έπειτα γίνεται λόγος για την εκπαιδευτική δραστηριότητα στην Ελλάδα και στην ανατολική Θράκη, καθώς και για διεθνείς συμφωνίες, όπως η συνθήκη της Λωζάνης) και εκπαιδευτικές διαδικασίες που επηρεάζουν την μαθησιακή διαδικασία για τα δίγλωσσα παιδιά.

Στη συνέχεια (Κεφάλαιο 2), παρουσιάζονται μια σειρά από βιβλιογραφικά δεδομένα που αφορούν την ανάγνωση, και την ανάπτυξη των αντίστοιχων δεξιοτήτων από το άτομο, όπως και για την περίπτωση μειωμένων αναγνωστικών δεξιοτήτων (δυσλεξία).

Στο ερευνητικό μέρος της μελέτης (Κεφάλαιο 3) γίνεται λόγος για τις ερευνητικές μεθόδους που ακολουθήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας, για τις μεθόδους συγκέντρωσης του δείγματος και χορήγησης του ανιχνευτικού εργαλείου.

Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Κεφάλαιο 5), η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των ευρημάτων και η ερμηνεία τους (Κεφάλαιο 7) .

Τέλος, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και δίνονται συστάσεις για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών και την προσέγγιση των δίγλωσσων παιδιών με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας (Κεφάλαιο 8). Ακολουθεί η βιβλιογραφία στην οποία στηρίχτηκε η παρούσα μελέτη και το παράρτημα με το βασικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε.

I. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

1.1 Ορισμός Διγλωσσίας

Ένας από τους πρώτους ορισμούς για τη διγλωσσία, δόθηκε το 1935 από τον Bloomfield. Ο Bloomfield, ορίζει την διγλωσσία, ως την κατοχή δύο γλωσσών σε τέτοιο βαθμό τελειότητας, ώστε ο δίγλωσσος να μη διακρίνεται από τους φυσικούς ομιλητές.

Το 1969, ο Mac Namara, υποστηρίζει αντίθετα, ότι για να αποκαλέσουμε ένα άτομο δίγλωσσο, αρκεί να μπορεί να χρησιμοποιεί την L2 στον προφορικό και τον γραπτό λόγο, έστω σε περιορισμένο βαθμό, σε μια από τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες -κατανόηση προφορικού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου, ανάγνωση και γραφή- (Σταφυλίδου, e-class.teipat.gr). Ο Φτενάκης, το 1985, έρχεται να συμφωνήσει με τον ορισμό του Bloomfield, δηλώνοντας τον «έμφυτο γλωσσικό αυτοέλεγχο» και την άριστη κατοχή και της L2 ως προϋποθέσεις για να χαρακτηριστεί ένα άτομο δίγλωσσο. Το 1996, ο Fabbro, όρισε ως δίγλωσσο, το άτομο που είναι σε θέση να κατανοεί και να παράγει δύο γλώσσες ή δύο διαλέκτους, χωρίς να συγχέει τα δύο αυτά γλωσσικά συστήματα, καθώς τα χρησιμοποιεί προφορικά ή γραπτά (Σταφυλίδου, e-class.teipat.gr).

Για άλλους ερευνητές, όπως οι Hamers & Blanc (1995) η διγλωσσία αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο, το οποίο δεν είναι εφικτό να περιγραφεί μονοδιάστατα, αλλά μόνον μέσα από συναρτήσεις παραγόντων και διαχωρισμούς συμπεριφορών. Σύμφωνα με τον Blocher (Τριάρχη-Herrmann, 2005), έχουμε το φαινόμενο της διγλωσσίας, όταν μπορούν να προκύψουν αμφιβολίες, αναφορικά με το, με ποιά από τις δύο γλώσσες έχει το άτομο στενότερη σχέση. Ο Blocher, υπογραμμίζει με τον ορισμό που δίνει για τη διγλωσσία, και τον λεκτικό αλλά και τον μη λεκτικό παράγοντα. Επισημαίνει, πως σημασία έχει, με ποιά γλώσσα σκέφτεται το άτομο και ποιά χειρίζεται με μεγαλύτερη άνεση.

Πιο πρόσφατοι ορισμοί (Σταφυλίδου, e-class.teipat.gr), έχουν δοθεί και από την Τριάρχη (2000) και τη Δενδρινού (2001). Σύμφωνα με την Τριάρχη, όταν μιλάμε για «διγλωσσία», αναφερόμαστε σε ένα φαινόμενο κατά το οποίο, το άτομο είναι ικανό να κάνει χρήση δύο γλωσσών με ευχέρεια. Πρόκειται για μια ικανότητα του ατόμου, να εκφράζεται λεκτικά σε δύο γλωσσικά συστήματα, μια ικανότητα η οποία προκύπτει από τη συνεχή επαφή με κοινωνικά και πολιτισμικά ερεθίσματα και από τα δύο γλωσσικά περιβάλλοντα. Η Δενδρινού, επιβεβαιώνει την ανάγκη για «άνεση» κατά την επικοινωνία, και στις δύο γλώσσες, ώστε να μπορέσουμε να θεωρήσουμε ένα άτομο δίγλωσσο. Η άνεση αυτή θεωρείται επαρκής, σύμφωνα με τη Δενδρινού, στο σημείο εκείνο όπου καλύπτονται οι επικοινωνιακές ανάγκες του ατόμου με το περιβάλλον του. Στην Ελλάδα, ο όρος διγλωσσία χρησιμοποιείται για να αναφερθούμε όχι μόνο σε άτομα, αλλά και σε ολόκληρες κοινότητες ή κοινωνίες. (Δενδρινού, 2001). Ένα γνωστό παράδειγμα δίγλωσσης κοινότητας, είναι η περίπτωση του Καναδά, όπου το κράτος έχει αναγνωρίσει δύο γλώσσες ταυτόχρονα (Αγγλικά και Γαλλικά) ως επίσημες γλώσσες του κράτους.

Το σημείο “επαφής” όλων των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων είναι ότι αποδέχονται τη διγλωσσία ως ένα φαινόμενο που εμφανίζεται, όταν το άτομο είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει παραπάνω από μια γλώσσες (Saunders, 1984). Από την άλλη πλευρά,

παρατηρώντας μόνον, την πληθώρα των ορισμών που έχουν δοθεί για τη διγλωσσία από τους ερευνητές, μπορούμε να αναγνωρίσουμε την έλλειψη μιας κοινής εννοιολογικής βάσης για να αποδώσουμε τον όρο “διγλωσσία”, πιθανή ένδειξη, ότι δεν πρόκειται για ένα απλό, αλλά για ένα πολισχιδές φαινόμενο.

Ο επιστημονικός κλάδος που μελετά τη διγλωσσία, μπορούμε να θεωρήσουμε επομένως, ότι βρίσκεται ακόμη “στα σπάργανα”, εφόσον δεν έχουν αναβρεθεί απαντήσεις σε καίρια ερωτήματα και προβληματισμούς των ερευνητών. Παρόλο που έχουμε να κάνουμε με την μελέτη της ανάπτυξης δύο ή παραπάνω γλωσσικών συστημάτων, διάφοροι ερευνητές, υποστηρίζουν ότι η μελέτη της ανάπτυξης της L2, θα πρέπει να οριοθετηθεί και να διερευνηθεί ξεχωριστά από την ανάπτυξη της L1. Σύμφωνα με τη παραπάνω άποψη, ζητήματα που αφορούν τον τρόπο κατάκτησης της μητρικής γλώσσας, δεν θα πρέπει επομένως, να απασχολήσουν τους ερευνητές που ασχολούνται με τη μελέτη της L2. (McLaughlin 1982). Συνδυαστικά με την άποψη του Baker, την οποία παρουσιάζει στο βιβλίο του (“Foundations of Bilingual Education and Bilingualism”, 1993), η άποψη του McLaughlin έχει λογική βάση. Ο Baker, έχοντας μελετήσει τις συνθήκες που επικρατούν κατά τις διαδικασίες εκμάθησης της L2, διακρίνει διαφορά στην εξέλιξη του γλωσσικού συστήματος μιας L1 σε σχέση με μιας L2. Η “Υπόθεση της παρεμβολής” ή αλλιώς “Υπόθεση της αντιπαράθεσης” που διατυπώνεται, στηρίζεται στη διαπίστωση ότι οι δομές και τα μορφοσυντακτικά στοιχεία της L1 κατευθύνουν την πορεία κατάκτησης της L2, με αποτέλεσμα, το άτομο να μαθαίνει πιο εύκολα της δομές και τους γραμματικούς κανόνες που διέπουν την L2.

1.2. Μορφές Διγλωσσίας

Κατά τον McLaughlin (1978), το κριτήριο που μας επιτρέπει να διακρίνουμε τη διγλωσσία σε διάφορες κατηγορίες, είναι η ηλικία κατάκτησης της L2. Η ύπαρξη αστάθμητων εξωτερικών αλλά και ενδογενών παραγόντων είναι η ερμηνεία που δίνει ο McLaughlin για να εξηγήσει, πώς είναι δυνατόν, ένα δίγλωσσο άτομο να έχει γνωρίσει ταυτόχρονα δύο γλώσσες, ακριβώς μετά τη γέννησή του και, εντούτοις, να μην τις κατέχει στον ίδιο βαθμό. Έτσι, κάνει λόγο για «ταυτόχρονη» ή αλλιώς, «γνήσια» διγλωσσία. Αντιθέτως, στη περίπτωση που το παιδί έχει ήδη κατακτήσει την L1, και αρχίζει να κατακτά μια L2, μετά το 3^ο έτος της ζωής του, γίνεται λόγος για «διαδοχική» διγλωσσία. Τέλος, συμπληρώνεται, ότι, με κριτήριο το εάν η L2 έχει κατακτηθεί πριν ή μετά την εφηβεία, γίνεται λόγος για «πρώιμη» και «μεταγενέστερη» διγλωσσία, αντίστοιχα.

Ο Weinreich (1964), αναφέρεται πιο αναλυτικά σε γλωσσικά συστήματα αποθήκευσης των γλωσσικών δεδομένων. Κάνει διάκριση μεταξύ των μορφών διγλωσσίας, με κριτήριο τον χρονισμό στην κατάκτηση των δύο γλωσσών. Στη «συντονισμένη» διγλωσσία, τα γλωσσικά σύμβολα και οι σημασίες τους αποθηκεύονται σε δύο ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα. Αντίθετα, στη «συνθετική» διγλωσσία, αναπτύσσονται και χρησιμοποιούνται δύο γλωσσικά σύμβολα για την ίδια έννοια-σημασία, ανάλογα με τις επικοινωνιακές απαιτήσεις του ατόμου. Η τρίτη περίπτωση που διακρίνει ο Weinreich, είναι η «εξαρτημένη» διγλωσσία, η οποία προκύπτει εφόσον το παιδί έχει ήδη κατακτήσει την L1, και συνεπάγεται την «υποταγή» των δομών της L2, στις δομές της L1.

Το 1975, ο Lambert πρότεινε ως εναλλακτικό κριτήριο διαχωρισμού, τον τρόπο επίδρασης της διγλωσσίας στην ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του ατόμου. Υποστηρίζει πως, όπου υπάρχει διγλωσσία, υπάρχουν τόσο παρεμβολή και

δανεισμός, όσο και εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων. Ο σκοπός της προσπάθειας του Lambert είναι να βρει ένα κοινό σημείο σύνδεσης ανάμεσα στους περιβαλλοντικούς παράγοντες και τη διανοητική και γλωσσική εξέλιξη του δίγλωσσου παιδιού. Στις περιπτώσεις όπου παρατηρείται μια θετική συμβολή του φαινομένου της διγλωσσίας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού, γίνεται λόγος για «προσθετική» διγλωσσία. Στην αντίθετη περίπτωση, μιλάμε για «αφαιρετική» διγλωσσία. Και στις δύο περιπτώσεις, καθοριστικός παράγοντας είναι η στάση του ίδιου του ατόμου και του περιβάλλοντός του, ως προς τις δύο γλώσσες.

Παραδείγματος χάριν, στις περιπτώσεις παιδιών μειονοτήτων ή μεταναστών, όπου τις περισσότερες φορές, το δίγλωσσο άτομο αναγκάζεται εξαιτίας των περιστάσεων να παραμελήσει την L1, η αφαιρετική λειτουργία της L1 είναι σχεδόν αυτονόητη. Μάλιστα, στην αφαιρετική διγλωσσία, μπορεί να εμφανιστεί το φαινόμενο της «διπλής ημιγλωσσίας», μια ιδιάζουσα περίπτωση, στην οποία οι κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες δεν επιτρέπουν στο παιδί να αναπτύξει πλήρως και να εξελίξει καμία από τις δύο γλώσσες.

Ο U. Weinreich (1964), ήταν ο πρώτος που διέκρινε τρεις διαφορετικούς τρόπους νοητής αναπαράστασης για το σημασιολογικό περιεχόμενο των δύο γλωσσών. Οι μορφές διγλωσσίας που διακρίνει είναι:

1. Η "συγχρονισμένη" διγλωσσία, όταν το δίγλωσσο άτομο διαχωρίζει δύο αντικειμενικά γεγονότα, εκφράζοντάς τα με δύο διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες (δύο αντικείμενα- δύο λέξεις- δύο σημασίες)
2. Η "σύνθετη" διγλωσσία, στην οποία δύο ξεχωριστά γλωσσικά σύμβολα, από τις δύο γλώσσες, αποκτούν μια κοινή σημασιολογική σύνδεση για το άτομο.
3. Η "εξαρτημένη" διγλωσσία, όπου οι δομές της δεύτερης γλώσσας, "υποτάσσονται" στις δομές της μητρικής. Σε αυτή τη μορφή διγλωσσίας, κάνει την εμφάνισή του το φαινόμενο της "παρεμβολής".

Ο Haugen (1969) διακρίνει τρεις διαφορετικές περιπτώσεις δίγλωσσων φαινομένων:

1. Εναλλασσόμενη χρήση δύο γλωσσών ("switching")
2. Παρεμβολή ("interference")
3. Διπλή ημιγλωσσία

Μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση, είναι ότι όταν το δίγλωσσο άτομο βρίσκεται σε συναισθηματική ένταση, προκειμένου να εκδηλώσει τα συναισθήματά του (χαρά, φόβος, λύπη κτλ.) χρησιμοποιεί τη δεύτερη γλώσσα, και όχι τη μητρική. Έτσι σε πολλές περιπτώσεις εμφανίζεται το φαινόμενο της εναλλαγής μεταξύ των δύο γλωσσών. Αντίστοιχες έρευνες έχουν αποδείξει εμπειρικά τα παραπάνω (Gal, 1979, Sella-Mazi, 1999). Το ίδιο μπορεί να συμβαίνει εκτός από συναισθηματικούς λόγους, και για μεταγλωσσικούς λόγους. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα δίγλωσσα παιδιά εναλλάσσουν μεταξύ των δύο γλωσσών όταν η χρήση μιας από τις δύο γλώσσες τους ταιριάζει περισσότερο, σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, για να εκφράσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια αυτό που επιθυμούν ή για να κάνουν πιο ξεκάθαρο στον συνομιλητή τους το νόημα που θέλουν να εκφράσουν. Φαίνεται δηλαδή, η εναλλαγή μεταξύ των δύο γλωσσών, να λειτουργεί σαν μια εναλλακτική λύση για τα δίγλωσσα παιδιά, σαν μια δεύτερη ευκαιρία για να γίνουν κατανοητά, σε περίπτωση που δεν

το πετύχουν μόνο με τη μια γλώσσα

Άλλοι ερευνητές, διακρίνουν, με γλωσσολογικά κριτήρια, άλλες μορφές διγλωσσίας (Σταφυλίδου, e-class.teipat.gr). Ο Saunders (1984), διακρίνει τις παρακάτω μορφές:

α) “Αμφίδρομη διγλωσσία” όταν ο χρήστης είναι σε θέση να χρησιμοποιεί στον ίδιο βαθμό τις δύο γλώσσες

β) “Ίσορροπημένη διγλωσσία”, όταν ο ομιλητής κατέχει σε τέτοιο βαθμό και τις δυο γλώσσες που φτάνει να τις χειρίζεται όπως ένας φυσικός ομιλητής.

γ) “Κυρίαρχη διγλωσσία”, όταν έχει αναπτυχθεί η μία γλώσσα σε μεγαλύτερο βαθμό από την άλλη. Την γλώσσα που υπερισχύει την αποκαλεί “ισχυρή”.

Ένας άλλος διαχωρισμός, που υποστηρίχθηκε και μελετήθηκε από ερευνητές, είναι μεταξύ “ατομικής” και “συλλογικής” ή “κοινωνικής διγλωσσίας”. Η ατομική διγλωσσία, αφορά μεμονωμένα άτομα, που ζουν σε μονόγλωσσο περιβάλλον. Αντίθετα, η κοινωνική διγλωσσία, αφορά την χρήση δύο γλωσσών από ολόκληρη κοινότητα.

Ο Paulston (1978), επίσης κάνει διάκριση μεταξύ δύο μορφών διγλωσσίας. Διακρίνει την “ελιτιστική” διγλωσσία, η οποία αφορά άτομα που μαθαίνουν μια γλώσσα για προσωπικούς λόγους (μόρφωση, επαγγελματική χρήση της ξένης γλώσσας, επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές) και τη “λαϊκή” διγλωσσία, η οποία αφορά άτομα που εξαναγκάστηκαν να μάθουν μια ξένη γλώσσα για βιοποριστικούς λόγους (πχ. μειονότητες, μετανάστες).

1.3. Το Φαινόμενο της Παρεμβολής

Κατά τον Weinreich (1968), παρεμβολή, ονομάζουμε το σύνολο των περιπτώσεων, όπου δύο γλώσσες επικαλύπτουν η μια την άλλη, χρησιμοποιώντας τους κανόνες δύο διαφορετικών γλωσσικών δομικών συστημάτων, ως μια. Εμφανίζεται συνήθως ως αποτέλεσμα γειτνίασης με άλλα γλωσσικά στοιχεία. Το αποτέλεσμα της εμφάνισης παρεμβολών είναι να αλλοιώνεται η δομή της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα - φωνολογικό, μορφολογικό, συνακτικό και λεξιλογικό.

Μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση των ερευνών των Knapp-Potthoff και Knapp (1982) είναι ότι η σχέση μεταξύ της L1 και L2 καθορίζει τον βαθμό εμφάνισης παρεμβολών από τη μια γλώσσα στην άλλη. Όσο πιο “κοντινές” είναι οι δύο γλώσσες, όσα περισσότερα κοινά δομικά και γλωσσικά στοιχεία έχουν που τις συνδέουν, τόσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό εμφάνισης παρεμβολών. Το αποτέλεσμα αυτής της μεταφοράς δομών, έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση μια ενδιάμεσης γλώσσας, που περιλαμβάνει στοιχεία και από τις δύο γλώσσες.

Οι παρατηρήσεις σε μια περίπτωση τουρκικής-ελληνικής διγλωσσίας (Sella, 1986) δείχνουν ότι οι βασικοί λόγοι για την εμφάνιση παρεμβολών, είναι η έλλειψη σημασιολογικά συνώνυμης ή ταυτόσημης έννοιας, η αδυναμία του ατόμου να ανακαλέσει τη λέξη στόχο, συναισθηματική φόρτιση, ή πολιτιστικοί και γλωσσολογικοί λόγοι, που δεν επιτρέπουν τη μεταφορά παρομοιώσεων, λογοπαιγνίων και γλωσσικών εκφράσεων από τη μια γλώσσα στην άλλη, γιατί αυτές αποτελούν “τμήμα” της μητρικής. Εάν το ποσοστό εμφάνισης παρεμβολών είναι τόσο έντονο και τόσο συχνό, με αποτέλεσμα να προκύπτουν καινούργιες λεξιλογικές εκφράσεις, στη δεύτερη γλώσσα, (λέξεις-φράσεις “υβρίδια”), τότε θεωρούμε ότι αυτές ενσωματώνονται στην L2 και εντάσσονται πλέον στις δομές της. Έρευνες δείχνουν ότι το φαινόμενο αυτό παρατηρείται πολύ συχνά στα παιδιά (Hoffman, 1991, Mackey, 1976). Πχ. «Αρχισαν να σπάζουν ντάλια...». Η λέξη-υβρίδιο «ντάλια» προέρχεται από την τουρκική

λέξη «dal» (= κλαδί) η οποία έχει ενσωματωθεί στην ελληνική μορφολογία (Sella, 1986).

1.4. Το Φαινόμενο της Διπλής Ημιγλωσσίας

Το ζήτημα της ημιγλωσσίας έγινε αφορμή για έντονες διαμάχες στο χώρο της θεωρίας και θεωρήθηκε, μεταξύ άλλων, ότι συνέβαλε σε στρέβλωση της εικόνας της διγλωσσίας αντί σε αποσαφήνισή της. Οι E. Haugen και J. Fishman (πρωτοπόροι κοινωνιογλωσσολόγοι της δεκαετίας του '60), μελετώντας το φαινόμενο της διγλωσσίας, κατέληξαν στο επαγωγικό συλλογισμό, ότι τα δίγλωσσα άτομα σπάνια θα αναπτύξουν εν τέλει την ίδια άνεση και αποτελεσματικότητα γλωσσικής έκφρασης στη μητρική τους και στην δεύτερη γλώσσα που κατακτούν, για κάθε θεματολογία.

Επίσης, ο όρος ημιγλωσσία ή διπλή ημιγλωσσία χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1968 από τον N. E. Hanségård, στη προσπάθειά του να εκφράσει την ανάγκη για περιγραφή της κατάστασης που βίωσαν παιδιά με καταγωγή από μια συγκεκριμένη φινλανδόφωνη μειονοτική γλωσσική ομάδα στη Σουηδία (παιδιά Φινλανδών και Sami μεταναστών στην περιοχή Torneå της Σουηδίας). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας του Hanségård, “όταν ένα άτομο εγκαταλείπει παντελώς τη μητρική του γλώσσα προς χάριν μιας άλλης, σημειώνεται πάντα μια περίοδος διπλής ημιγλωσσίας κατά την οποία διαπλέκονται οι δύο γλώσσες μεταξύ τους”. Η εμφάνιση του φαινομένου αυτού, γίνεται σε συνάρτηση με μια σειρά παραγόντων που το προκαλούν. Είναι εύλογο λοιπόν, να συμπεράνουμε ότι εάν οι παράγοντες αυτοί εκλείψουν, θα εκλείψει και το ίδιο το φαινόμενο (Skutnabb-Kangas, 1984, Baker, 2001).

Ο Cummins προτείνει τον ‘ενταφιασμό’ της κατασκευής του όρου “ημιγλωσσία” (Cummins, 2000). Αλλά και σύμφωνα με τον Baker, ο όρος αυτός εμφανίζει ορισμένους περιορισμούς. Η έννοια της “ημιγλωσσίας”, για να μπορεί να ευσταθεί, θα πρέπει να υπάρχει άμεση συσχέτιση με παράγοντες όπως είναι οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες μιας χώρας. Επίσης, η ορολογία αυτή, δηλώνει την αρνητική έννοια της διγλωσσίας, βασιζόμενη στη θεωρία του ελλείμματος, αντί να υποδηλώνεται η ιδιαίτερη φύση της γλωσσικής ανάπτυξης ενός δίγλωσσου γλωσσικού συστήματος. Μετά από μελέτη των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν από ερευνητές όπως οι Skutnabb-Kangas(1976), Brunner(1975) και Donaldson(1978), ο Cummins (1979), καταλήγει να διακρίνει δύο διαστάσεις της γλωσσικής ικανότητας ενός ατόμου:

- α) την γλωσσολογική, η οποία αφορά την επιφανειακή δομή μιας γλώσσας και
- β) την γνωστική, η οποία αφορά τις βαθιές δομές μιας γλώσσας (αφαιρετική ικανότητα, ικανότητα κατηγοριοποίησης και συστηματοποίησης, ικανότητα συνδυαστικής σκέψης).

Προκύπτουν, με βάση τον παραπάνω διαχωρισμό:

- α) Η βασική διαπροσωπική ικανότητα
- β) Η ακαδημαϊκή ικανότητα

1.5. Ταυτόχρονη Διγλωσσία

Οι Padilla και Liebman(1975) διαπίστωσαν σε έρευνές τους ότι τα δίγλωσσα παιδιά χρησιμοποιούν για την κατάκτηση της κάθε γλώσσας ξεχωριστούς κανόνες και από αυτό συνάγουν την ανάπτυξη ξεχωριστών γλωσσικών συστημάτων. Διαπίστωσαν επίσης, την “παράλληλη αλλά όχι και ταυτόχρονη ανάπτυξη δύο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων”. Ο Hoffmann (1991) και άλλοι υποστηρίζουν ότι το δίγλωσσο παιδί αρχικά αναπτύσσει ένα

καθολικό γλωσσικό σύστημα στο οποίο εμπεριέχονται στοιχεία και από τις δύο γλώσσες. Με την πάροδο του χρόνου και με την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας διαφοροποιεί και ξεχωρίζει τα δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα.

Οι Voltera & Taeschner (1978) διακρίνουν τη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη στις εξής βαθμίδες (Σταφυλίδου e-class.teipat.gr):

1η Βαθμίδα (έως 2 ετών). Υπάρχει ένα κοινό γλωσσικό σύστημα, στο οποίο περιλαμβάνονται οι λέξεις και εκφράσεις και από τις δύο γλώσσες. Συχνό είναι και το φαινόμενο της γλωσσικής ανάμειξης στοιχείων από τις δύο γλώσσες.

2η Βαθμίδα (2-3 ετών). Σε αυτό το στάδιο, τα γλωσσικά συστήματα αρχίζουν να χρησιμοποιούνται ξεχωριστά. Το παιδί κατηγοριοποιεί και εντάσσει την κάθε λέξη σε ένα από τα δύο συστήματα και ανασύρει την κατάλληλη κάθε φορά λέξη από το κάθε γλωσσικό σύστημα. Παράλληλα, στο ίδιο στάδιο, αρχίζει η διαφοροποίηση του λεξιλογίου και της άρθρωσης για τη παραγωγή των λέξεων.

3η Βαθμίδα (3 ετών και άνω). Σε αυτή τη βαθμίδα, το παιδί είναι πλέον σε θέση να “υπεργενικεύσει” κανόνες. Εφ’όσον έχει κατανοήσει ότι πρόκειται για διαφορετικούς κανόνες, εναλλάσσει με άνεση κώδικες επικοινωνίας μεταξύ των δύο γλωσσικών συστημάτων.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ταυτόχρονης γλωσσικής ανάπτυξης δίγλωσσων παιδιών, είναι τα παιδιά Oliver και James. Πρόκειται για έρευνα των Kielhoeffer & Jonekeit (1983) που περιλαμβάνει την καταγραφή της γλωσσικής ανάπτυξης των δύο παιδιών για 5 και 4 χρόνια αντίστοιχα. Η γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι είναι τα γερμανικά, τηρείται όμως η αρχή “ένα πρόσωπο, μια γλώσσα”. Έτσι, η μητέρα, η οποία είναι Γαλλίδα, μιλάει στα παιδιά μόνο στα Γαλλικά και ο πατέρας μόνο στα Γερμανικά. Οι γονείς πετυχαίνουν “τον λειτουργικό διαχωρισμό” των δύο γλωσσών, αξιοποιώντας την L2 για να εξηγήσουν στα παιδιά απορίες που αφορούν την L1. Η πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης των δύο παιδιών, εκφράζει την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης προσέγγισης της διγλωσσίας από τους γονείς.

Κοινός προβληματισμός όλων των ερευνητικών ενεργειών, είναι το εάν, σε ποιό βαθμό και με ποιούς τρόπους, η ταυτόχρονη ανάπτυξη δύο γλωσσών διαφέρει από τη μονόγλωσση. Σύμφωνα με τη πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης, αλλά και σύμφωνα με τις απόψεις ερευνητών όπως ο McLaughlin(1978), δύο ή παραπάνω γλώσσες μπορούν να αναπτύσσονται ταυτόχρονα. Κάποια στιγμή, όμως, η μια από αυτές θα υπερισχύσει, τις περισσότερες φορές λόγω περιβάλλοντος. Στην περίπτωση της ταυτόχρονης δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης μπορούμε να πούμε ότι υπάρχουν δύο ή και τρεις πρώτες γλώσσες. Όμως με την πάροδο του χρόνου μία από αυτές κυριαρχεί, συνήθως λόγω του περιβάλλοντος που “το επιβάλλει”. Τίθεται ωστόσο το ερώτημα, από ποιά ηλικία και μετά μπορούμε να κάνουμε λόγο για ταυτόχρονη διγλωσσία ή για εκμάθηση μιας L2 ως ξένη γλώσσα. Ο McLaughlin(1978), ορίζει ως “κατώφλι” για να γίνει η παραπάνω διάκριση την ηλικία των 3 ετών.

1.6. Παράγοντες που Επηρεάζουν την Κατάκτηση της L2

Οι ερευνητές έχουν εντοπίσει τα στοιχεία εκείνα, τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, εάν θέλουμε να μελετήσουμε εις βάθος το φαινόμενο της διγλωσσίας. Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος λειτουργίας της κάθε γλώσσας στα διάφορα περιβάλλοντα σε συνδυασμό με τον βαθμό που επηρεάζει η κάθε γλώσσα το άτομο φαίνεται ότι αποτελούν δύο σημαντικούς παράγοντες που θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας για να ερμηνεύσουμε τη γλωσσική

συμπεριφορά του ατόμου στα δύο γλωσσικά συστήματα. Διαφαίνεται επίσης, ότι υπάρχει μια «σύνδεση» των δύο γλωσσών, με αποτέλεσμα η κατοχή της μίας να επηρεάζει την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Σε αυτό το σημείο κάνουμε λόγο για το φαινόμενο της παρεμβολής. Σε όσο μικρότερο βαθμό κατέχει το άτομο τη πρώτη γλώσσα, τόσο πιο «αδύναμο» θα είναι το φαινόμενο αυτό. Σύμφωνα με μελέτες της Τριάρχη-Hermann, η διαδικασία κατάκτησης μιας γλώσσας δεν είναι μια παθητική διαδικασία, αλλά μια ενεργητική κατάσταση, κατά την οποία διάφοροι παράγοντες αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. Κατά τον Wode (1993), το γεγονός αυτό εξηγεί τη ποικιλομορφία και τις πολλές ιδιαιτερότητες που εντοπίζονται μεταξύ των ατόμων καθώς μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα.

1.6.1. Ηλικία

Ο παράγοντας της ηλικίας παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στη νοητική ανάπτυξη του διγλωσσού όσο και στη γλωσσική, ψυχογλωσσική και κοινωνικοπολιτισμική ανάπτυξή του (Hoffman, 1991: 18). για τους παραπάνω λόγους, φαίνεται, ότι όσο μικρότερη είναι η ηλικία έναρξης της εκμάθησης της L2, τόσες περισσότερες είναι οι πιθανότητες για καλύτερη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

1.6.2 Γλωσσικό περιβάλλον

Οι Harris & Hassemer, σε έρευνα που διεξήγαγαν το 1972, διαπίστωσαν πως τα παιδιά που ακούνε στο περιβάλλον τους πιο σύνθετες και μεγαλύτερες προτασιακές δομές, παράγουν και τα ίδια πιο πολύπλοκες προτάσεις. Πρόκειται για μια εμπειρική διαπίστωση, η οποία υποδεικνύει, πώς η ποιότητα και ο βαθμός επαφής του ατόμου με μια γλώσσα, καθορίζουν εν μέρει την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής κατάκτησης της L2. Οι μέθοδοι που υιοθετούνται από το περιβάλλον του ατόμου για να επιτευχθεί η κατάκτηση της L2, διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο. Οι Mueller σε έρευνά τους που έγινε στο Μονακό σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, διαπίστωσαν ότι η πιο αποδοτική μέθοδος διδασκαλίας ήταν εκείνη που στηρίζει εν μέρει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, στις ήδη μαθημένες δομές της μητρικής γλώσσας.

1.6.3 Γλωσσικές ικανότητες

Πρώτος ο Noam Chomsky (1965) υποστήριξε της ύπαρξη ενός έμφυτου γλωσσικού μηχανισμού κατάκτησης μιας γλώσσας (LAD), χάρη στον οποίο το άτομο είναι σε θέση να μετασχηματίζει διαρκώς τους κανόνες της γραμματικής της L2, μέχρι την κατάκτησή της. Η γλωσσολογική προσέγγιση του Chomsky υποστηρίχθηκε και από μετέπειτα ερευνητικές προσπάθειες, και θεωρείται έως και σήμερα η πιθανότερη εξήγηση για τον τρόπο επεξεργασίας των γλωσσικών ερεθισμάτων από το άτομο. Εντούτοις, οι ερευνητές δεν έχουν καταφέρει ακόμη να διευκρινήσουν επακριβώς τα ποιοτικά στοιχεία λειτουργίας του μετασχηματιστικού μηχανισμού. Σύμφωνα με τη γενετική μετασχηματιστική θεωρία, ο άνθρωπος, είναι απίθανο να κατακτά την L1 αξιοποιώντας μόνο τα εισερχόμενα γλωσσικά ερεθίσματα από το περιβάλλον του. Είναι αδύνατον να κατακτά σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, ένα τέτοιο πλήθος νέων δομών -και μάλιστα γραμματικά ορθών-, ακόμη κι αν απορροφούσε όλες τις εισερχόμενες πληροφορίες που λαμβάνει εμπειρικά. Συμπερασματικά, θεωρείται ότι κάθε επιπλέον γλωσσική πληροφορία, οφείλεται και προέρχεται από την έμφυτη ικανότητα του ατόμου για γνώση των καθολικών γλωσσικών δομών, τις οποίες μεταφέρει σχεδόν αυτόματα με νοητικές διαδικασίες ο ανθρώπινος εγκέφαλος από τη μητρική στη δεύτερη γλώσσα.

Το γεγονός ότι δεν υπάρχει ακόμη στη διεθνή βιβλιογραφία, έρευνα που να αποδεικνύει την διαφοροποίηση ως προς την γλωσσική ανάπτυξη σε περιπτώσεις μονογλωσσίας και διγλωσσίας, δείχνει ότι πρέπει να υπάρχει πράγματι κάποιος έμφυτος μηχανισμός γλωσσικής ανάπτυξης.

1.6.4 Προσωπικότητα του ατόμου

α) Η ικανότητά του ατόμου να ξεπερνά το διάστημα της αρχικής πολιτισμικής και γλωσσικής προσαρμογή. Όσο πιο αποτελεσματικά προσαρμόζεται, τόσο λιγότερο θα είναι το άγχος και η ανασφάλεια που θα του δημιουργηθεί.

β) Η ικανότητά του για ενσυναίσθηση. Όσο πιο κοντά έρχεται το άτομο στους συνομιλητές του, τόσο πιο πρόθυμος είναι να μάθει για τη κουλτούρα και τον τρόπο ζωής τους. Η γλώσσα είναι ένα βασικό στοιχείο ταυτότητας, επομένως, θα έχει το δίγλωσσο άτομο περισσότερες πιθανότητες για θετική προδιάθεση προς τη μάθηση της καινούργιας γλώσσας.

γ) Η εξωστρέφεια και η αυτοπεποίθηση, αποτελούν επίσης δυο στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου που μπορούν να καθορίσουν την αποτελεσματικότητα της εκμάθησης. Λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία που περιλαμβάνει την συχνότητα και την ένταση επαφής με τα καινούργια γλωσσικά στοιχεία στους παράγοντες επιρροής, τότε κατανοούμε, ότι εύλογα, όσο πιο κοινωνικό και “ανοιχτό” είναι το άτομο στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, και όσο πιο θετικά βλέπει τη διαδικασία της εκμάθησης, τόσο πιο καλά θα εμπεδώσει και θα αποστηθίσει τα γλωσσικά στοιχεία της L2.

1.6.5 Γλωσσικό Ταλέντο

Κατά τον John Carroll (1962), Αμερικανό ψυχολόγο η ύπαρξη γλωσσικού ταλέντου καθορίζεται από τρεις παράγοντες:

1. Την ικανότητα του ατόμου για φωνητική κωδικοποίηση
2. Την ικανότητα του ατόμου για αναγνώριση των γλωσσικών κανόνων είτε με συνειδητό είτε με ασυνείδητο τρόπο και κατανόηση των γραμματικών κανόνων μιας γλώσσας
3. Την ικανότητα του ατόμου για αποστήθιση

Πολλοί ερευνητές, μεταξύ των οποίων οι Gardner και Lambert (1972), συμπληρώνουν στα παραπάνω, και την κλίση του παιδιού για εκμάθηση γλωσσών. Κατά τον Φτενάκη (1985) οι συναισθηματικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, δεν είναι αμετάβλητοι όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού. Για να απαντηθεί το ερώτημα, πόσο γρήγορα μπορεί ένα άτομο να μάθει την L2, θα πρέπει να αναλυθούν τα ιδιαίτερα κίνητρα που το ωθούν. Κατά τους Gardner & Lambert (1972), πρόκειται για κίνητρα ενσωμάτωσης ή για ωφελιμιστικά κίνητρα. Στη πρώτη περίπτωση, το άτομο ωθείται είτε από την ανάγκη του και την επιθυμία του να ενσωματωθεί στην καινούργια κοινωνία, είτε από το φόβο του για μη πραγματοποίηση αυτής της ανάγκης του. Στη δεύτερη περίπτωση, το άτομο παρακινείται από την επιθυμία του για να μάθει μια ξένη γλώσσα, για προσωπική του ευχαρίστηση ή για να εξυπηρετήσει δραστηριότητές του. Όταν αναφερόμαστε στους λόγους που ωθούν ένα παιδί να μάθει μια δεύτερη γλώσσα, είναι σαφές και εύλογο ότι θα παρακινείται από κίνητρα ενσωμάτωσης, συνειδητά ή ασυνείδητα.

1.6.6. Πολιτισμικές συνθήκες και κουλτούρα

Ιδιαίτερα σε καταστάσεις πολυγλωσσίας, η σχέση επικοινωνίας και γλώσσας καθορίζεται βασικά από τις επιταγές που επιβάλλουν οι «χώροι χρήσης» (“language domain”) της γλώσσας (Fishman 1965, Κούρτη, Καζούλλη 2000) στους ομιλητές. Ο Grosjean (1982) κάνει διάκριση ανάμεσα στη "κυρίαρχη" ή "πλειοψηφούσα" γλώσσα και την "μειονοτική" ή μειοψηφούσα", με κριτήριο διαχωρισμού τους την αίγλη και το κύρος που εμπνέει η κάθε μια από τις δύο γλώσσες σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον.

Κατά τους Hammer & Blanc (1995) στα κατώτερα στρώματα, το φαινόμενο της μειωμένης απόδοσης του ατόμου ως δίγλωσσο, είναι πολύ πιο συχνό, και οφείλεται στο γεγονός ότι δεν εξασφαλίζονται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την υγιή ανάπτυξη της L2. Αντίθετα, οι περιπτώσεις στις οποίες μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ένα παιδί ως “διαπολιτισμικά δίγλωσσο” είναι εξαιρετικά σπάνιες, εφ’ όσον σε σχεδόν όλα τα περιβάλλοντα “υπερέχει” η μια από τις δύο γλώσσες. Μάλιστα, διακρίνουν την κατάσταση εκείνη, κατά την οποία το δίγλωσσο άτομο υιοθετεί την πολιτιστική κουλτούρα της χώρας - υποδοχής, εγκαταλείποντας τα στοιχεία που το ταύτιζαν με τη χώρα καταγωγής του.

Το συνηθέστερο φαινόμενο που παρατηρείται, είναι ότι τα δίγλωσσα άτομα υιοθετούν και αναμειγνύουν στοιχεία και από τις δύο γλώσσες και πολιτιστικές ταυτότητες, εξατομικεύοντάς τα στη καθημερινότητά τους, σύμφωνα με τις εκάστοτε συναισθηματικές και βιωτικές ανάγκες τους.

1.6.7. Στάση του περιβάλλοντος και της πολιτείας για τη δεύτερη γλώσσα

Η διάρκεια της επαφής με τη δεύτερη γλώσσα φαίνεται ότι παίζει καθοριστικό ρόλο στα δύο πρώτα χρόνια μόνο, ενώ έπειτα από αυτό το διάστημα, μειώνεται σταδιακά η επίδραση του συγκεκριμένου παράγοντα. Αυτό που ήταν δεδομένο και αποδεδειγμένο από τους ερευνητές, έως τη δεκαετία του '70 ήταν ότι και στη περίπτωση εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, ενεργοποιείται ο ίδιος έμφυτος μηχανισμός που λειτουργεί και κατά τη κατάκτηση της μητρικής γλώσσας (Gardner & Lambert, 1972, Mc. Neil, Ronansky, 1975). Μια αρνητική στάση που συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα, δυσκολεύει τη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας από το παιδί. Το ίδιο αρνητικό αντίκτυπο μπορεί να έχει και υπερβολικά υψηλή “θέση” στην οποία κατατάσσει το παιδί τη μητρική του γλώσσα, όπως επίσης και η ύπαρξη συναισθημάτων φανατισμού προς τη δεύτερη γλώσσα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το δίγλωσσο άτομο “μπλοκάρει” και δυσκολεύεται η διαδικασία της μάθησης, εφ’ όσον το παιδί αδυνατεί να αναγνωρίσει τα θετικά στοιχεία της δεύτερης γλώσσας. Διατυπώθηκε έτσι η υπόθεση της “κρίσιμης περιόδου”(kritische Periode). Μετέπειτα έρευνες, αμφισβήτησαν την παραπάνω υπόθεση, και μέσω ερευνών (Fathman, 1975, Snow & Hoefnagel-Hohle, 1978) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας και οι ενήλικες μαθαίνουν πιο εύκολα μια δεύτερη γλώσσα. Εν τέλει, έπειτα από πολλαπλές συγκρίσεις ερευνών, το γενικό συμπέρασμα είναι ότι τα παιδιά φαίνεται να ισοσταθμίζουν αυτή τη διαφορά, με πιο γρήγορο ρυθμό κατάκτησης, και μάλιστα, είναι σε θέση πολλές φορές να ξεπεράσουν το επίπεδο τελειοποίησης της δεύτερης γλώσσας των ενηλίκων, όσον αφορά τη κατάκτηση των γραμματικών και σημασιολογικών χαρακτηριστικών της γλώσσας. Αναφορικά με τη κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος, τα ερευνητικά αποτελέσματα διαφαίνονται δυσδιάκριτα (Felix, 1982).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Η Δίγλωσση Εκπαίδευση στην Ελλάδα

2.1.1. Εκπαιδευτικά Μοντέλα στην Ελλάδα

Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία (Unicef 2001). Η μόνη περίπτωση στην οποία φαίνεται να έχει εφαρμοστεί στο παρελθόν ρύθμιση σε σχέση με την εκπαίδευση δίγλωσσων παιδιών στην Ελλάδα, είναι στη περίπτωση των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Τα παιδιά έρχονται σε άμεση επαφή και με τη μητρική τους γλώσσα, μέσα από ειδικά προγράμματα διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Δεν φαίνεται να ισχύει το ίδιο και για τα δίγλωσσα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, συμπεριλαμβανομένου των παιδιών της οικονομικής μετανάστευσης από την Αλβανία, τη Ρωσία και τη Βουλγαρία, παρόλο που υπάρχει αντίστοιχη θεσμοθέτηση με νομοθεσία του 1996. Ο Δαμανάκης (2001) παρουσιάζει τον προβληματισμό του για το γεγονός ότι η ελληνική εκπαίδευση, αντί να αφομοιώσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων παιδιών στην δραστηριότητά της, έμμεσα τα αναγκάζει να προσαρμοστούν στις καινούργιες γλωσσικές και γνωστικές συνθήκες. Μάλιστα, τονίζει το γεγονός ότι οι έως τότε νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούσαν τα δίγλωσσα παιδιά δεν αποτελούν παρά μια “επιφανειακή και αφομοιωτική” προσπάθεια. Δεν θα πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι τα περιβάλλοντα καθημερινής δραστηριοποίησης εναλλάσσονται και αλλάζουν συνεχώς. Το ίδιο γρήγορα και απρόβλεπτα αλλάζουν και οι κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες. Επομένως, δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ένα μοντέλο εκπαίδευσης καθολικά αποτελεσματικό για όλα τα δίγλωσσα παιδιά. Το μόνο σίγουρο, είναι ότι για να μάθει ένα δίγλωσσο παιδί τη δεύτερη γλώσσα εις βάθος, θα πρέπει να τη διδαχθεί, και κυρίως, όχι ως ξένη γλώσσα. Οι 2 ώρες διδασκαλίας της L1 στα σχολεία, δεν επαρκεί. Επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα, θα πρέπει να φροντίσει ώστε το δίγλωσσο παιδί να τη κατακτήσει πολύπλευρα, σε όλα τα επίπεδά της (Skutnabb-Kangas, 1984).

Στις λύσεις που έχουν δοθεί έως τώρα από το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, σχετικά με το θέμα των δίγλωσσων παιδιών, περιλαμβάνεται η ίδρυση σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα οποία θα δημιουργούνταν Τάξεις Υποδοχής καθώς και Φροντιστηριακά Τμήματα, για την ομαλότερη ένταξη των παιδιών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά τον Δαμανάκη (2001) αυτή η λύση, είναι απλώς μια “έκτακτη λύση ανάγκης”, και δεν λύνει ουσιαστικά το πρόβλημα της ένταξης, καθώς δεν λαμβάνονται υπόψη κριτήρια, όπως το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών της οικονομικής μετανάστευσης. Το σύστημα, μπορεί, ωστόσο, να λειτουργήσει σωστά, αρκεί να γίνει σε κάθε περίπτωση εξατομίκευση στις ιδιαίτερες ανάγκες των δίγλωσσων παιδιών και λαμβάνοντας υπόψη τις περιστάσεις (Νικολάου, 2000). Τονίζεται εντούτοις, η ανάγκη να γίνουν περεταίρω βελτιώσεις, με περισσότερη προσοχή, έμπρακτα. Η ομαλή ένταξη των δίγλωσσων παιδιών στην ελληνική κοινωνία, δεν αφορά μόνο τη διδασκαλία της Ελληνικής, αλλά και τη “διαπολιτισμική επικοινωνία” (Δαμανάκης, 2000). Σε αυτόν τον προβληματισμό του, προτείνει ως λύση, να γίνουν όλα τα ελληνικά σχολεία, “εν δυνάμει διαπολιτισμικά” (2000).

Αναφορικά με τα δίγλωσσα παιδιά με μητρική την Τουρκική, το Τμήμα Τουρκικών Σπουδών

και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, έχει δημιουργήσει από το 1997 το πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων «Γραμματική και Διδασκαλία: Μελέτες για την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας», το οποίο είναι χρηματοδοτούμενο από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και από το ΥΠΕΠΘ.

2.1.2. Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Δραστηριότητες

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που έχουν προταθεί έως και πρόσφατα (βλ. Αντωνοπούλου Ν., Τσαγγαλίδης και Α. Μουμτζή, 1999), ταξινομούνται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

α) Τα εκπαιδευτικά προγράμματα εμπάπτισης (“immersion programs”). Τα ονομάζουμε έτσι γιατί σκοπός των προγραμμάτων είναι να εμπλουτίσουν γλωσσικά και πολιτιστικά τις γνώσεις και τις εμπειρίες των δίγλωσσων μαθητών που ανήκουν σε “πλειοψηφούσα” κοινωνική ομάδα.

β) Τα εκπαιδευτικά προγράμματα εμπύθισης στη δεύτερη γλώσσα (“submersion programs”), Απευθύνονται σε δίγλωσσα παιδιά που προέρχονται κατά κύριο λόγο από μειοψηφούσες/μειονοτικές γλωσσικές ομάδες. Στόχος των προγραμμάτων είναι η ενσωμάτωση και αφομοίωση των παιδιών. Κατά τον Baker (1993) το πρόγραμμα αυτό αυξάνει τις ήδη υπάρχουσες δυσκολίες των δίγλωσσων παιδιών, προκαλώντας του επιπρόσθετο άγχος και πίεση.

γ) Τα εκπαιδευτικά προγράμματα διατήρησης της μητρικής/μειονοτικής γλώσσας και ενίσχυσης της πολιτιστικής ταυτότητας των δίγλωσσων παιδιών (“maintenance programs”).

2.1.3. Μορφές Δίγλωσσης Εκπαίδευσης

Ο Reich (1997) διακρίνει τρία είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης:

α. Αυτή που μέσα από ακριβά ιδιωτικά σχολεία απευθύνεται στα παιδιά των ξένων, υψηλόβαθμων εργαζομένων σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα δεν είναι μια γλώσσα κύρους,

β. Αυτή που απευθύνεται σε οργανωμένες και αναγνωρισμένες μειονότητες, τα μέλη των οποίων ενδεχομένως δεν ανήκουν στα προνομιούχα στρώματα, αλλά όμως μπορούν να ασκήσουν πολιτικές πιέσεις και

γ. Αυτή που απευθύνεται στα παιδιά των μεταναστών και γενικότερα στις ομάδες που είναι κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά στερημένες και συγχρόνως δεν μπορούν να ασκήσουν πολιτική πίεση. Στον αντίποδα, ερευνητές όπως η Rosalie Pedalino Porter (1990), ο Gary Imhoff, ο Nathan Glazer (1985), είναι μεταξύ εκείνων των επιστημόνων στον Αγγλοσαξονικό χώρο, που απορρίπτουν τα δίγλωσσα προγράμματα ως μη αποτελεσματικά, υποστηρίζοντας ότι εάν ξεκινήσει η εκμάθηση της γλώσσας-στόχου νωρίς και με τη “μέγιστη δυνατή έκθεση” στα γλωσσικά ερεθίσματα της χώρας υποδοχής, η αφομοίωση της γλώσσας θα είναι μεγάλη.

Γενικότερα, οι υποστηρικτές της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι επιφυλακτικοί, όσον αφορά τα αντισταθμιστικά (compensatory), ή μεταβατικά, δίγλωσσα προγράμματα. Αντίθετα, υποστηρίζουν ότι η ενίσχυση των γλωσσικών υποδομών μιας L1, μπορεί να θέσει τα θεμέλια για την ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στην εκμάθηση και άλλων γλωσσών. Με αυτή τη

λογική, υποστηρίζουν τα προγράμματα που προωθούν την εκπαίδευση σε δύο γλώσσες, για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το γλωσσικό τους υπόβαθρο (Collier 1992, Fishman 1976, Lambert 1975, Swain 1979). Με βάση τις χρονικές περιόδους που απαιτούνται για να φτάσουν οι δίγλωσσοι μαθητές τους γηγενείς συνομηλίκους, οι αναλυτές έχουν επισημάνει ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν θα πρέπει να αναμένουμε να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα, πριν από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού.

Ο Baker τονίζει τη σπουδαιότητα του να θέσουμε όρια μεταξύ της εκπαίδευσης που προωθεί την εκμάθηση δύο γλωσσών και εκείνης που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων (2001). Η αποτελεσματική δίγλωσση εκπαίδευση δεν είναι απλά μια συνέπεια της χρήσης της μητρικής γλώσσας ενός παιδιού στο σχολείο ή μιας δεύτερης γλώσσας, αλλά ένα συνοθήλευμα επιδράσεων, από την οικογένεια, τους γονείς, την κοινότητα, τον δάσκαλο, το σχολείο, την κοινωνία και την πολιτεία. Οι παράγοντες αυτοί, βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Ίσως θα χρειαστεί λοιπόν, «αντί για ένα απλό ασπρόμαυρο σκίτσο, να ζωγραφίσουμε ένα σύνθετο πολύχρωμο πίνακα» (Baker 2001).

2.2 Η Δίγλωσση Εκπαίδευση στους Μειονοτικούς Πληθυσμούς της Δυτικής Θράκης

2.2.1. Η Συνθήκη της Λωζάνης

Η συνθήκη της Λωζάνης που υπογράφηκε το 1923, μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, “καθόρισε τη μειονοτική πολιτική των δύο χωρών για τα επόμενα χρόνια”. Ήταν η μεγαλύτερη συμφωνία που είχε υπογραφεί ποτέ μεταξύ δύο κρατών και αφορούσε ανταλλαγή ολόκληρων πληθυσμών, μέσα σε ένα πολύ σύντομο χρονικό περιθώριο.

Τα κριτήρια της ανταλλαγής πληθυσμών δεν ήταν γλωσσικά ή εθνικά, αλλά καθαρά θρησκευτικού χαρακτήρα. Όπως διευκρινίζεται από το αντίστοιχο άρθρο 2 της συνθήκης, οι μουσουλμανικοί πληθυσμοί της Δυτικής Θράκης καθώς και οι ορθόδοξοι πληθυσμοί της Ίμβρου, της Τενέδου και της περιφέρειας της Κωνσταντινούπολης εξαιρέθηκαν από την ανταλλαγή. Διαμορφώθηκε έτσι η μειονοτική κοινότητα της Δυτικής Θράκης, η οποία αντιμετωπίζει προβλήματα άλτα έως και σήμερα. Η περιοχή, αποτελείται από 3 διαφορετικές κοινότητες: Την τουρκική, την κοινότητα των ρομά και την κοινότητα των πομάκων. Σε αντίθεση με τους τουρκόφωνους για τους οποίους η κατάσταση είναι ξεκάθαρη, για τους Πομάκους τα πράγματα είναι πολύ πιο περίπλοκα και ελάχιστες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους. Είναι άγνωστες οι ρίζες των Πομάκων γιατί οι αναφορές σχετικά με την καταγωγή τους είναι λίγες και αντιφατικές. Το μόνο σίγουρο είναι ότι οι Πομάκοι αποτελούσαν αντικείμενο διεκδίκησης από τρεις χώρες, την Ελλάδα, τη Βουλγαρία και την Τουρκία, καθ' όλη τη διάρκεια του 20ού αιώνα.

Σε δημογραφική καταγραφή (2002), καταγράφηκε ένας αριθμός Πομάκων που έφτανε το 31,5% του συνόλου της μουσουλμανικής μειονότητας. Ακολουθούν οι τουρκόφωνοι πληθυσμοί στις περιοχές της Θράκης. Σε αντίθεση με τους τουρκόφωνους, οι Πομάκοι κατοικούν σε ορεινά χωριά, κοντά στην ελληνοβουλγαρική μεθόριο και όχι σε μεγάλα αστικά κέντρα. Το μεγαλύτερο μέρος τους ανήκει στην αγροτική τάξη. Κατά συνέπεια μπορούμε να υποθέσουμε ότι η δίγλωσσία είναι λιγότερο εμφανής σε σχέση με τους τουρκόφωνους διότι η επαφή τους με τους Έλληνες ήταν μικρότερη λόγω της σχετικής γεωγραφικής απομόνωσης τους.

Υπάρχει όμως και μια άλλη ιδιαιτερότητα δημογραφικής φύσεως η οποία μπορεί να αλλάξει

τα δεδομένα για όλη τη μουσουλμανική μειονότητα στο μέλλον: πρόσφατες μελέτες έδειξαν ότι τα ποσοστά γεννήσεων στους Πομάκους είναι υψηλότερα σε σχέση με αυτά των τουρκόφωνων τα οποία παραμένουν σταθερά τα τελευταία χρόνια.

Το 1952 ο πληθυσμός τους ανερχόταν σε 18.000 κατοίκους και σε λιγότερο από μισό αιώνα αυξήθηκε κατά 50%. Έτσι μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα πομάκικα δεν είναι μεν η επικρατέστερη μειονοτική γλώσσα στη Θράκη, είναι όμως η πιο ζωντανή και λόγω της μακράς της απομόνωσης έχει δεχτεί τις λιγότερες επιρροές από κάθε άλλη μειονοτική γλώσσα στην Ελλάδα.

2.2.2. Οργάνωση Εκπαιδευτικού Συστήματος

Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Θράκης αποτελεί ισότιμο εκείνου της υπόλοιπης Ελλάδας με το οποίο έχει την ίδια δομή. Η πρώτη γλώσσα που διδασκόταν στα μειονοτικά σχολεία ήταν η τουρκική έπειτα από συμφωνία Ελλάδας – Τουρκίας. Από το 1923 ως τη δεκαετία του '90 όλοι οι μουσουλμάνοι μαθητές της Θράκης διδάσκονταν στα σχολεία τους την τουρκική. Η γλώσσα των Πομάκων καθώς και αυτή των Αθίγγανων δεν λαμβάνονταν υπόψη. Η αιτία των περισσότερων προβλημάτων που αντιμετωπίζει η μουσουλμανική μειονότητα βρίσκεται στα κενά και στις ασάφειες της συνθήκης της Λοζάνης. Η συνθήκη της Λοζάνης έγινε πριν περίπου έναν αιώνα, και σήμερα μπορεί να θεωρηθεί αναχρονιστική σε πολλά σημεία. Το βασικό σημείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι από γλωσσική άποψη δεν πρόκειται για μία μειονότητα αλλά για τρεις ξεχωριστές γλωσσικές μειονότητες οι οποίες πρέπει να αντιμετωπιστούν ξεχωριστά στο ζήτημα της γλωσσικής τους εκπαίδευσης.

Μια πιο εφικτή λύση στο πρόβλημα της γλωσσικής εκπαίδευσης των Πομάκων είναι η ενθάρρυνση και η ανάπτυξη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Έχουμε ήδη το παράδειγμα μιας άλλης μειονοτικής γλώσσας, λατινικής προελεύσεως, τα βλάχικα. Τη δεκαετία του '80 επετράπη στους πολιτιστικούς συλλόγους Βλάχων να οργανώσουν διδασκαλία της γλώσσας τους (χρησιμοποιώντας το λατινικό αλφάβητο) για όσους το επιθυμούσαν. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα μια αναβίωση της βλάχικης γλώσσας και των εθίμων τους χωρίς να δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα με τις ελληνικές αρχές. Σήμερα τα βλάχικα διδάσκονται με ειδικά σεμινάρια που οργανώνει η Πανελλήνια Ένωση Βλάχων σε πολλές πόλεις της Ελλάδας. (Σιώκης Νικόλαος, 2002).

Το τελικό συμπέρασμα είναι ότι η συνθήκη της Λοζάνης όχι μόνο δεν έλυσε το μειονοτικό πρόβλημα της Ελλάδας, αλλά αντιθέτως δημιούργησε μια κρίση εθνικής και γλωσσικής ταυτότητας σε πληθυσμούς όπως οι Πομάκοι και οι Αθίγγανοι, που αν και στη γλώσσα και στην καταγωγή δεν είναι Τούρκοι, αντιμετώπισαν πολλές δυσκολίες και εμπόδια από τις αντίστοιχες κυβερνήσεις. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας του 21ου αιώνα οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αυτών των πληθυσμών, ώστε να τους βοηθήσει να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία διατηρώντας συγχρόνως τη γλώσσα, τον πολιτισμό και τις παραδόσεις τους.

Οι μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας στην Ελλάδα συναντούν μεγάλες δυσκολίες, που οφείλονται σε σημαντικό βαθμό στο ότι η ελληνική γλώσσα διαφοροποιείται σημαντικά από τη μητρική τους. Ένα απλό παράδειγμα, είναι οι διαφορές που παρατηρούνται στην φωνολογία και τη μορφολογία των δύο γλωσσών, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται σημαντικά η παραγωγή και έκφραση στον προφορικό λόγο (Γιαγκουνίδης 2004). Ακόμη πιο έντονες είναι οι διαφορές στην μορφολογία των γλωσσών, στη σύνταξη, στο λεξιλόγιο και στη σημασιολογία, αλλά και σε επίπεδα που αφορούν την πραγματολογική χρήση του λόγου για

επικοινωνιακούς λόγους, σε διάφορες συνθήκες επικοινωνίας.

“Οι μουσουλμάνοι της Θράκης είναι Έλληνες πολίτες, έχουν όλα τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουν όλοι οι πολίτες του ελληνικού κράτους και απολαμβάνουν απόλυτης θρησκευτικής και πολιτικής ελευθερίας. Η παιδεία τους είναι κατοχυρωμένη συνταγματικά, έχουν το ατομικό δικαίωμα στην εκπαίδευση, με την έννοια ότι μπορούν να επιλέγουν μεταξύ ελληνικού δημοτικού σχολείου και μειονοτικού σχολείου, καθώς έχουν το δικαίωμα στη σύσταση μειονοτικών σχολείων κατά τη συνθήκη της Λοζάνης, την ελληνική νομοθεσία και την αρχή της διακρατικής αμοιβαιότητας” (Παναγιωτίδης 2005).

Σ’ αυτήν την πολυπολιτισμική κοινωνία, σύμφωνα με τη συνθήκη της Λοζάνης του 1923, τη Μορφωτική Συμφωνία, μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας και το Ελληνοτουρκικό Πρωτόκολλο του 1968, λειτουργούν μειονοτικά σχολεία: Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια. Λειτουργούν επίσης και Διαπολιτισμικά Γυμνάσια και Λύκεια. Τα παιδιά αυτής της μειονότητας, που είναι περίπου 7.500, φοιτούν, κατά τη συντριπτική τους πλειονότητα, σε 230 περίπου μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία. Τα μειονοτικά σχολεία έχουν ιδρυθεί από τις ίδιες τις κοινότητες, βάσει της συνθήκης της Λοζάνης και τελούν κάτω από ένα ιδιότυπο νομικό καθεστώς με αποτέλεσμα να λογίζονται άλλοτε ως δημόσια και άλλοτε ως ιδιωτικά και λειτουργούν υπό την εποπτεία και τον έλεγχο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Μαυρομάτης 2005).

Είναι γεγονός ότι η ελληνική γλώσσα δεν είναι η μητρική γλώσσα των μειονοτικών Μουσουλμάνων μαθητών. Τα παιδιά έχουν περιορισμένη επαφή με την ελληνική, καθώς χρησιμοποιούν σχεδόν αποκλειστικά στις καθημερινές τους συναναστροφές την τουρκική (οι Πομάκοι και την Πομακική, οι Ρομά και τη Ρομανί) και παράλληλα παρακολουθούν σχεδόν αποκλειστικά και σε καθημερινή βάση τουρκική τηλεόραση.

Η καθιέρωση ρητά και επίσημα της τουρκικής γλώσσας ως μητρικής για το σύνολο της μειονότητας με το ελληνοτουρκικό μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968, καταδίκασε τη γλώσσα των Πομάκων και των Τσιγγάνων και έστρεψε αναγκαστικά τους μειονοτικούς πληθυσμούς προς την τουρκική. Ακόμα και τώρα οι μη τουρκόφωνοι μειονοτικοί μαθητές, έχοντας διαφορετικές μητρικές γλώσσες, την πομακική και τη ρομανί, αρχίζοντας το σχολείο είναι αντιμέτωποι με δύο άλλες ξένες γλώσσες, την τουρκική και την ελληνική. Η κατά παράβαση της συνθήκης της Λοζάνης καθιέρωση της τουρκικής γλώσσας, ως μόνης μειονοτικής και η διδασκαλία όλων σχεδόν των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου στην τουρκική είχε ως αποτέλεσμα σοβαρότατες αρνητικές επιπτώσεις σ’ όλους τους τομείς της αγωγής των παιδιών αθιγγάνικης και πομακικής καταγωγής. Γιατί η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας έχει κεφαλαιώδη σημασία για την ψυχοσωματική και διανοητική ανάπτυξη του παιδιού (Παναγιωτίδης 1996: 1113). Πολλοί ερευνητές θεωρούν ως απαραίτητη τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών και όχι ως βοηθητική της Γ2. Η διδασκαλία της εκτιμάται επίσης ως διευκολυντική στη μαθησιακή διαδικασία. Το δίγλωσσο παιδί έχει τη δυνατότητα να αξιοποιεί και να στηρίζεται στις δομές της L1 και έτσι να αναπτύξει ακόμη περισσότερο τις γλωσσικές δεξιότητες και στην L2. Επομένως, η διδασκαλία της L1 στον ίδιο βαθμό με την L2 θεωρείται αναγκαία (Σταφυλίδου, e-class.teipat.gr).

Ο εκπαιδευτικός σε μια κανονική τάξη έχει να αντιμετωπίσει και άλλες δυσκολίες, όπως μια γλωσσική, εθνολογική και πολιτισμική ποικιλομορφία, δύσκολα διδακτικά εγχειρίδια ακόμη και για τους γηγενείς μαθητές, καθώς και τη διδασκαλία αφηρημένων εννοιών σε μαθητές με τους οποίους πολύ δύσκολα επικοινωνεί. Απαιτείται, επίσης, μεγάλη προσπάθεια για τη δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού.

Επιπλέον στα Διαπολιτισμικά σχολεία υπάρχει η δυσκολία κάλυψης της διδακτέας ύλης για τους γηγενείς, παράλληλα με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους αλλόγλωσσους. Επομένως, η διδασκαλία πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε το μάθημα να μη διεξάγεται σε βάρος των γηγενών μαθητών (Ζάγκα 2004: 9-12).

Αφετηρία για την πραγματοποίηση της έρευνάς μας αποτέλεσε το γεγονός ότι, ενώ στην ελληνική πραγματικότητα εξετάζεται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας κυρίως σε τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα, εντούτοις απουσιάζουν εμπειρικές μελέτες και ερευνητικές εργασίες, σχετικά με ζητήματα διδασκαλίας της ελληνικής στις ‘κανονικές’ τάξεις των Μειονοτικών και Διαπολιτισμικών Σχολείων

2.2.3. Ελλείψεις στο Εκπαιδευτικό Σύστημα

Παρακάτω, παρατίθενται τα πιο βασικά σημεία από την τελική δήλωση που πραγματοποιήθηκε σε συνέδριο του Πολιτιστικού και Εκπαιδευτικού Οργανισμού της Δυτικής Μειονότητας της Θράκης (C.E.F.O.M, 2012), η οποία αναφέρεται στο επίκαιρο ζήτημα της δίγλωσσης εκπαίδευσης και της εφαρμογής της στα μειονοτικά σχολεία. Μεταξύ άλλων, αναδεικνύονται οι σημαντικές ελλείψεις που αφορούν την εκπαίδευση στα σχολεία της Δυτικής Θράκης οι οποίες επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τους δίγλωσσους πληθυσμούς της μουσουλμανικής μειονότητας:

1. Δεν υπάρχουν δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία τα οποία να λειτουργούν στην Δυτική Θράκη.
2. Δεν παρέχονται υπηρεσίες για τη βελτίωση της συμβουλευτικής όσον αφορά την εκπαίδευση, την επικοινωνία με τους γονείς και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής επιτυχίας.
3. Δεν παρέχονται σεμινάρια για εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Μειονοτικά σχολεία της Θράκης.
4. Δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της μουσουλμανικής μειονότητας και της Τουρκίας.
5. Ο αριθμός του εκπαιδευτικού υλικού είναι μειωμένος. Υπάρχουν ελλείψεις σε βιβλία, οπτικοακουστικό υλικό στις βιβλιοθήκες καθώς και ως προς την εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού.
6. Δεν υπάρχουν τάξεις ή σχολεία για παιδιά που έχουν ανάγκη ειδική αγωγή.
7. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που εργάζονται είναι πολύ μικρός και δεν επαρκεί για να καλύψει τις πληθυσμιακές ανάγκες της περιοχής.

2.3 Διγλωσσία και Μάθηση

2.3.1. Η Σχέση Διγλωσσίας και Μαθησιακής Διαδικασίας

Κατά τον Skutnabb-Kangas (1984), “η διγλωσσία, παρέχει στον άνθρωπο μια συγκριτική, τρισδιάστατη ματιά στη γλώσσα, μια μορφή στερεογλωσσολογικής οπτικής στην επικοινωνία, την οποία το μονόγλωσσο άτομο σπάνια βιώνει” (1990: 212.). Για τον Lambert (1990), τα δίγλωσσα άτομα έχουν μια συγκεκριμένη ικανότητα να εναλλάσσουν κώδικες επικοινωνίας, ιδιαίτερα σε δίγλωσσες κοινότητες.

Το χαρακτηριστικό εκείνο που εντυπωσιάζει κατά τους Hoffmann & Stavans, όσον αφορά τη διγλωσσία, είναι η ικανότητα επεξεργασίας της γλώσσας και τα γλωσσικά αποθέματα της

πολυγλωσσίας. (2007). Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, τα θετικά στοιχεία της διγλωσσίας που έχουν άμεση σχέση με την εκπαίδευση είναι ότι τα δίγλωσσα παιδιά αποκτούν μια πιο αυξημένη “μεταγλωσσική συνειδητότητα” (metalinguistic awareness) σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα (Baker 2001), δηλαδή μια πιο αυξημένη ικανότητα επεξεργασίας των δομικών στοιχείων της γλώσσας, αντιμετωπίζοντας τη γλώσσα ως αντικείμενο σκέψης και λόγου και όχι ως μέσο κατανόησης και παραγωγής λόγου.

Τα δίγλωσσα παιδιά, χαρακτηρίζονται επίσης από αυξημένο βαθμό «επικοινωνιακής ευαισθησίας» (communicative sensitivity), καθώς θεωρείται ότι αναγκάζονται νωρίς να συνειδητοποιήσουν ποια γλώσσα είναι η πιο κατάλληλη για την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας (Baker 2001), ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται σε όλες τις επικοινωνιακές καταστάσεις. Μάλιστα, ο Grosjean (2001), υποστηρίζει, ότι όταν ένα δίγλωσσο άτομο λειτουργεί σε συνθήκες τέτοιες ώστε να ενεργοποιείται μόνο η μία γλώσσα, τότε, μοιάζει με το μονόγλωσσο άτομο. Οι παραπάνω απόψεις υποστηρίζονται και από άλλους ερευνητές. Σύμφωνα με έρευνα των B. Hommel, L. Colzato, R. Fischer & I. Christoffel (2003), τα δίγλωσσα παιδιά, εξαιτίας της πρώιμης επαφής τους με τη μητρική τους γλώσσα, όταν έρχονται σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα, είναι σε θέση να κατανοήσουν πιο ουσιαστικά τις βαθύτερες δομές της γλώσσας που μαθαίνουν. Έτσι, φαίνεται ότι καταλήγουν πολλές φορές να αναπτύσσουν ιδιαίτερες μεταγλωσσικές και γλωσσικές ικανότητες.

Σύμφωνα με τον Ricciardelli (1992) οι δίγλωσσοι έχουν τη δυνατότητα να επεξεργάζονται νοήματα μέσα από μια πλούσια επιλογή λέξεων, επομένως μπορούν να αναπτύξουν μεγαλύτερη ποικιλία συνειρμών από ότι οι μονόγλωσσοι. Επίσης, έχουν αυξημένη ικανότητα στο να σκέφτονται και να στοχάζονται όσον αφορά στη φύση και τη λειτουργία της γλώσσας και υπερέχουν των μονόγλωσσων σε ότι αφορά το γνωστικό έλεγχο των γλωσσικών διεργασιών (Galambos & Hakuta, 1988).

Κατά τον Donaldson (1978) η αυξημένη μεταγλωσσική συνείδηση στα δίγλωσσα παιδιά αποτελεί παράγοντα που συντελεί στην καλύτερη και συντομότερη ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας στα παιδιά αυτά. Θεωρείται, δηλαδή, ότι οι δίγλωσσοι είναι έτοιμοι να διαβάσουν πιο νωρίς και με μεγαλύτερη ευκολία από ότι οι μονόγλωσσοι. Τα ευρήματα των ερευνών έδειξαν πως οι δίγλωσσοι ενδεχομένως να παρουσιάζουν μεγαλύτερη επικοινωνιακή ευαισθησία και δεξιότητα σε διαφορετικά περιβάλλοντα επικοινωνίας από ότι οι μονόγλωσσοι. Φαίνεται επομένως, σύμφωνα με τα ευρήματα των προαναφερόμενων ερευνών, πως η διγλωσσία περισσότερο υποστηρίζει θετικά παρά δρα ανασταλτικά στη νοητική λειτουργία και τη σκέψη των δίγλωσσων ατόμων. Με την προϋπόθεση βέβαια ότι οι δύο γλώσσες αναπτύσσονται αμφιδύναμα στο δίγλωσσο άτομο και δεν καλλιεργείται η μία εις βάρος της άλλης.

Ο ορισμός “δίγλωσση ενημερότητα” στηρίζεται κατά κόρον από τις θεωρήσεις του Baker (2000) αναφορικά με τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας. Πιο συγκεκριμένα, αφορά την ευρύτερη επικοινωνία, την εκμάθηση πολλών γλωσσών (πολυγλωσσία) καθώς και τις κοινωνικές εκφάνσεις, όπως είναι η ανεκτικότητα προς τα άτομα που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα. Η ύπαρξη δίγλωσσων μαθητών στις σχολικές αίθουσες και κοινότητες, δεν θα μπορούσε παρά να οδηγήσει σε ένα πλουσιότερο και πολυδιάστατο περιβάλλον, το οποίο μας επιτρέπει να επωφεληθούμε, και να μάθουμε μέσα από τον διαφορετικό τρόπο ζωής και τις διαφορετικές εμπειρίες των παιδιών αυτών.

2.3.2 Η Υπόθεση της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας

Η αντίληψη ότι οι γλώσσες που συγκροτούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του δίγλωσσου μαθητή αντιπροσωπεύουν μια γνωστική-γλωσσική σχέση αναπτύχθηκε στον αντίποδα της αντίληψης που αντιμετωπίζει τις γλώσσες του δίγλωσσου μαθητή ως άθροισμα (υπόθεση της χωριστής γλωσσικής ικανότητας). Πρόκειται για την θεώρηση εκείνη που θέλει τις γλώσσες ν' αντιπροσωπεύουν ξεχωριστά αυτόνομα συστήματα και μεγέθη, χωρίς εννοιολογικές ή γλωσσικές επικαλύψεις. Κατ' επέκταση, η ανάπτυξη μιας γλώσσας περνά αποκλειστικά μέσα από κανάλια αυτής της ίδιας της γλώσσας. Στην περίπτωση των αλλόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα, αυτό θα σήμαινε ότι η οποιαδήποτε γνώση που έχει δομηθεί μέσω της πρώτης γλώσσας είναι ουσιαστικά άχρηστη για την εκμάθηση και κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Αν θέλουμε οι μαθητές αυτοί να μάθουν την Ελληνική, θα πρέπει να διδάσκονται μόνο την Ελληνική. Αυτός ο διαχωρισμός των γλωσσών που στη θεωρητική αντιπαράθεση διατυπώθηκε με τη μεταφορά των χωριστών 'μπαλονιών' που καταλαμβάνουν 'χώρο' στον ανθρώπινο εγκέφαλο (Baker 2001), έχει ως λογική κατάληξη την αντίληψη ότι κάθε νέα γλώσσα προστίθεται ως αυτόνομο σύνολο με συγκεκριμένο 'όγκο' στο γλωσσικό ρεπερτόριο. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, μόνο ο συνδυασμός υψηλής ευφυΐας και διγλωσσίας προστατεύει το δίγλωσσο άτομο από τις επιβλαβείς συνέπειες της διγλωσσίας. Αντίθετα, η υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας αναδεικνύει τη σχέση μεταξύ των γλωσσών ως τη βασική συνθήκη της διγλωσσικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση, οι γλώσσες αναπτύσσονται σε αλληλεξάρτηση η μια με την άλλη και, όπως σε συγκοινωνούντα δοχεία, τα νοήματα 'μεταφέρονται' από τη μια γλώσσα στην άλλη, με την πιο δυνατή γλώσσα στο ρόλο εκείνης που δανείζει στοιχεία στην πιο αδύναμη γλώσσα. Βασική συνέπεια για τη μάθηση της δεύτερης γλώσσας και τη μάθηση μέσω της δεύτερης γλώσσας σύμφωνα με την ίδια υπόθεση, είναι η αντίληψη των γλωσσών ως ένα πλέγμα σχέσεων. Πράγματι, έχει αποδειχθεί ερευνητικά η ύπαρξη κάποιου βαθμού διαγλωσσικής επιρροής στον πρώιμο δίγλωσσο λόγο (Dörpke, 1998, 2000; GawlitzekMaiwald and Tracy, 1996; Hulk and van der Linden, 1998; Hulk and Müller, 2000; Müller and Hulk, 2001; Yip and Matthews, 2000).

2.3.3 Η Σημασία των Ψυχοκοινωνικών Παραγόντων στην Προσαρμογή του Δίγλωσσου Παιδιού στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα των Σχολείων

Η Romaine (1995) τονίζει τη δυσκολία που σχετίζεται με τη προσπάθεια για μέτρηση του φαινομένου της διγλωσσίας. Η μόνη περίπτωση που αποδέχεται ως λύση, είναι εάν εξετάσουμε τη διγλωσσία, με γνώμονα τα συναισθήματα που βιώνει το δίγλωσσο άτομο. Η Skutnabb-Kangas (1984), διερωτάται, εάν οι κοινωνίες λειτουργούν έτσι ώστε να ικανοποιούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό, τις επικοινωνιακές ανάγκες του δίγλωσσου ατόμου. Ίσως, λοιπόν, να έπρεπε να κρίνουμε και τους δίγλωσσους με κοινωνιογλωσσικά κριτήρια, δεδομένου ότι η διγλωσσία δεν είναι επιλογή του δίγλωσσου μετανάστη, αλλά προκαλείται από κοινωνικούς μηχανισμούς που μεταβάλλονται συνεχώς. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ο ακούσιος ή εκούσιος χαρακτήρας της μετανάστευσης επηρεάζει ανάλογα την περαιτέρω κοινωνική και σχολική προσαρμογή των παιδιών που τη βιώνουν, στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας που τα υποδέχεται. Έτσι, όταν η μετανάστευση γίνεται παρά τη θέληση των ατόμων που την υφίστανται ή όταν προηγούνται τραυματικές εμπειρίες πολέμου, διώξεων ή άλλων καταστάσεων, τότε τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα επιβαρημένα (Γεωργογιάννης, 1999).

Προκειμένου να παρέχουμε μια βελτίωση στις ζωές και τις εμπειρίες των μεταναστών, θα πρέπει να τους δώσουμε πρόσβαση σε όλα τα κοινωνικά αγαθά που απαιτούνται για να την αποκτήσουν (Τσιάκαλος, 2000). Για τον Bloome, η γλωσσική ανάπτυξη, είναι βασικά μια διαδικασία που εξαρτάται από κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες (1985). Έχουμε δεδομένα από προηγούμενες έρευνες, τα οποία δείχνουν ότι η γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων ατόμων ευνοείται, όταν προάγεται η συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες (Clyne, et al., 1994). Η σημασία της συμμετοχής σε γεγονότα και καταστάσεις της κοινωνικής ζωής για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των δίγλωσσων παιδιών, αναγνωρίζεται και από άλλους ερευνητές, μεταξύ των οποίων από τον Τσιάκαλο (2000).

Μέσα από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς, διαφαίνεται ότι δεν πιστεύουν ότι η χρήση της L1 από τα δίγλωσσα παιδιά στο σπίτι τους θα είχε κάποια επίδραση στην ανάπτυξη της L2 (Ρούλα Τσοκαλίδου, 2006, Swadener, Tressou & Mytakidou, 2001). Η διαπίστωση αυτή αντιτίθεται στην ενδεδειγμένη από ερευνητές αναγκαιότητα, να υπάρξει στήριξη των γλωσσών που χρησιμοποιούνται στο σπίτι για τα δίγλωσσα παιδιά, ώστε να τους δοθούν ευκαιρίες να αναπτύξουν τόσο γλωσσικές όσο και γνωστικές δεξιότητες (Cummins, 2000). Η προώθηση των δίγλωσσων σχολείων, θα μπορούσε να είναι μια ευκαιρία για τα παιδιά με μητρική την ελληνική, να κατακτήσουν κι άλλες γλώσσες πέραν της ελληνικής. Σε έρευνα της Ρούλας Τσοκαλίδου (2006) διαπιστώθηκε η αναγκαιότητα, οι εκπαιδευτικοί να στηρίξουν και τις δύο γλώσσες που μιλούσε το παιδί στο σπίτι, έτσι ώστε να υπάρξει ανάπτυξή τους γλωσσολογικά και γνωστικά. Ένα πολύ σημαντικό εύρημα, όπως θεωρούν οι ερευνητές, είναι το γεγονός ότι όσον αφορά τους μαθητές που ήρθαν στην Ελλάδα ως μετανάστες από την Αλβανία, η πλειοψηφία τους δεν παραδεχόταν αρχικά ότι χρησιμοποιεί την αλβανική γλώσσα στην καθημερινότητά τους. Μόλις όμως καταλάβαιναν ότι οι ερευνητές θεωρούσαν την διγλωσσία προνόμιο και όχι ιδιαιτερότητα, παραδέχονταν ότι είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν σε ένα βαθμό τα αλβανικά και προφορικά και γραπτά. Η παραπάνω έρευνα, καταλήγει στην διαπίστωση, ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, χρειάζεται να αποκτήσουν βαθύτερη γνώση όσον αφορά τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις της διγλωσσίας καθώς και να αναπτύξουν στρατηγικές που θα στοχεύουν στην προώθηση θεμάτων των δίγλωσσων παιδιών στην σχολική αίθουσα. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εμπλακούν περισσότερο προσπαθώντας να μάθουν πράγματα για το περιβάλλον των παιδιών αυτών και να προσαρμοστούν στα δεδομένα των οικογενειών τους. Με αυτόν τον τρόπο θα αναγνωριστεί και η αξία των εμπειριών και των ίδιων των γονέων, με αποτέλεσμα να γίνονται πιο πρόθυμοι να συνεισφέρουν στην επιμόρφωση των παιδιών τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.

ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

3.1 Μοντέλα Επεξεργασίας των Πληροφοριών κατά την Ανάγνωση

Για να κατανοήσουμε τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί στην ανάγνωση θα πρέπει να γίνουν σαφείς οι διαδικασίες οι οποίες εμπλέκονται με την ανάγνωση και τα συστήματα επεξεργασίας των οπτικών πληροφοριών από τον εγκέφαλο.

Η Adams (1990) αναδιατυπώνει τα μοντέλα επεξεργασίας των πληροφοριών και διακρίνει 4 ξεχωριστούς επεξεργαστές, κατά την αναπαράσταση της αναγνωστικής διαδικασίας.

- α. Επεξεργαστής του γενικότερου αναγνωστικού πλαισίου
- β. Επεξεργαστής νοήματος
- γ. Επεξεργαστής ορθογραφίας
- δ. Επεξεργαστής φωνολογίας.

Οι 4 παραπάνω διαδικασίες βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους

Γιατί όμως θεωρείται τόσο σπουδαία η ικανότητα ανάγνωσης;

Η ανάγνωση ως διαδικασία διαφέρει από τις υπόλοιπες. Σύμφωνα με τον Γιάννη Παπαδάτο (2003), οι αναγνωστικές δεξιότητες σχετίζονται και προϋποθέτουν την εύρυθμη λειτουργία μιας σειράς βασικών προ-αναγνωστικών δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα, μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση και σε άλλες δεξιότητες οι οποίες εξασκούνται και εκφράζονται μέσα από την ανάγνωση όπως:

1. Η αξιοποίηση δεξιοτήτων οπτικής μνήμης
2. Η οπτική αναγνώριση των γραφημάτων και των λεκτικών μορφών
3. Η ικανότητα για χειρισμό των λέξεων
4. Η ικανότητα αντιστοίχισης γραφήματος-φωνήματος (γραπτών και προφορικών πληροφοριών)
5. Η κατάτμηση των λέξεων σε μικρότερες δομές (συλλαβές) αλλά και ο συνδυσμός γραμμάτων για τον σχηματισμό λέξεων
6. Η φωνολογική ενημερότητα

Οι υπο-δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται ανεξάρτητα η μια από την άλλη και όχι απαραίτητα ταυτόχρονα. Για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης, φαίνεται ότι χρειάζεται συνεχής εξάσκηση (Smith, 1988). Η διδασκαλία των φωνημάτων ταυτόχρονα με τα γράμματα στα οποία αντιστοιχούν, έχει επίσης ισχυρά αποτελέσματα (Adams, 1990). Μάλιστα, μια δραστηριότητα που προτείνει ως τη πλέον κατάλληλη για την εξάσκηση στην ανάγνωση είναι η οπτική αναγνώριση γραμμάτων, καθώς απαιτεί ένα σημαντικό βαθμό οπτικής προσοχής από το άτομο. Επίσης, η μεγαλόφωνη ανάγνωση πιθανόν να είναι η πιο σπουδαία

δραστηριότητα κατάκτησης και βελτίωσης της ανάγνωσης.

Συμπερασματικά, ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα ως προς τη διδασκαλία της ανάγνωσης θα ήταν εκείνο που περιλαμβάνει οπτικά, φωνολογικά και γλωσσικά στοιχεία ταυτοχρόνως. Για τη Harrisom (1994) οι αναγνωστικές δεξιότητες επηρεάζονται κατά κύριο λόγο (>80%) από παράγοντες όπως το οικογενειακό περιβάλλον, οι προηγούμενες δεξιότητες που είχε κατακτήσει το παιδί καθώς και ο δείκτης ευφυΐας και πολύ λιγότερο από παράγοντες όπως οι μέθοδοι και προσεγγίσεις διδασκαλίας.

Η δυσκολία πρόσβασης στη φωνολογική δομή των λέξεων, διαταράσσει την διαδικασία τόσο της ανάκλησης πληροφοριών όσο και της συγκράτησής τους στην βραχυπρόθεσμη μνήμη, αλλά και της εκμάθησης καινούργιων φωνολογικών προτύπων (Wingfuhr, 1998, Wolf, Bowers & Biddle, 2000, Hulme, 1981, Paulesu et al. 1996, Snowling, Nation, Moxham, Gallagher & Frith, 1997). Φυσική συνέπεια των παραπάνω δυσκολιών, θα είναι η “διαταραγμένη” λειτουργία της μνήμης εργασίας σε συνδυασμό με τις δυσκολίες στην ανάκληση λέξεων να οδηγούν σε μειωμένη ταχύτητα πρόσληψης πληροφοριών (μειωμένη ικανότητα αναγνώρισης και συγκράτησης λέξεων, αργή ανάγνωση). (Gathercole & Baddeley, 1990, Share & Stanovich, 1995).

3.2 Στάδια Ανάπτυξης Αναγνωστικών Δεξιοτήτων και Μηχανισμοί

Σύμφωνα με τον Gavin Reid et al. (1998), διακρίνουμε τα εξής στάδια στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου:

1. Το εννοιολογικό στάδιο, στο οποίο δημιουργούνται οι νοητικές αναπαραστάσεις που αφορούν τη σημασία των λέξεων
2. Το συντακτικό στάδιο, όπου πραγματοποιείται ο σχηματισμός της γραμματικής δομής για κάθε λέξη που θέλει το άτομο να χρησιμοποιήσει
3. Το μορφολογικό στάδιο, το στάδιο δηλαδή εκείνο, στο οποίο οι ελάχιστες μορφές νοήματος (μορφήματα) σχηματίζουν νοήματα για να δημιουργηθεί μια πρόταση.
4. Το φωνολογικό στάδιο, κατά το οποίο γίνεται η επεξεργασία των φωνολογικών πληροφοριών για το σχηματισμό ενοτήτων από ήχους κατά τη παραγόμενη πρόταση (φωνήματα)

Για να μετρήσουμε τις αναγνωστικές ικανότητες ενός παιδιού, θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε σταθμισμένες δοκιμασίες, όπου θα διαπιστώνεται και θα μετριέται η ακρίβεια στην κατανόηση των νοημάτων του κειμένου προς ανάγνωση, αφού ληφθούν υπόψη ατομικοί παράγοντες όπως:

1. Η ηλικία του παιδιού
2. Η μετρηθείσα νοημοσύνη
3. Η εκπαίδευση που θεωρούμε ότι θα πρέπει να έχει λάβει το παιδί έως εκείνη την ηλικία.

Κατά την συμπεριφοριστική θεώρηση, της οποίας κύριος εκφραστής είναι ο Skinner, η γλώσσα μαθαίνεται συνειρμικά και ενισχυτικά, με τη μέθοδο της επιβράβευσης και της τιμωρίας. Οι βασικοί μηχανισμοί που λειτουργούν κατά τον Skinner (1957), προκειμένου το

άτομο να κατακτήσει τη μητρική του γλώσσα, είναι η μίμηση και η απομνημόνευση. Στον αντίποδα, βρίσκεται η θεωρία του Noam Chomsky, ο οποίος έρχεται να απορρίψει αντιτάσσοντας τις δικές του θεωρήσεις. Ο Chomsky, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία σε εμπειρικά δοδομένα από το περιβάλλον του παιδιού κατά την ανάπτυξη της L1, υποστηρίζει τη μάθηση της γλώσσας με βάση τις θετικές μαρτηρίες και τα θετικά γλωσσικά πρότυπα. Τονίζει επίσης την ύπαρξη συγκεκριμένων σταδίων ανάπτυξης της γλώσσας. Το γεγονός ότι παιδιά από διαφορετικές χώρες, ακόμη και κωφάλαλα παιδιά, περνούν το στάδιο του βαβίσματος, επιβεβαιώνει τη θέση του Chomsky.

Το πιο αξιόπιστο και έγκυρο σημείο αναφοράς, έχουν αποδειχθεί μακροπρόθεσμα τα “εξελικτικά μοντέλα ανάπτυξης”. Σύμφωνα με τα μοντέλα αυτά, η ανάπτυξη της αναγνωστικής όπως και της ορθογραφικής ικανότητας διέρχεται από πολλαπλά στάδια και έχει μια εξελικτική πορεία. Σε καθένα από τα στάδια, ο πρώιμος αναγνώστης χρησιμοποιεί διαφορετικές στατηγικές γνωστικής ανάπτυξης. Υπάρχει μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των σταδίων, ώστε προγενέστερες δεξιότητες να επηρεάζουν μεταγενέστερες και αντίστροφα, η ανάπτυξη μεταγενέστερων δεξιοτήτων να οφείλει την ανάπτυξή τους σε άλλες δεξιότητες, διαφορετικού χαρακτήρα (γνωστικού, γλωσσικού, μεταγνωστικού κτλ.)

Το πιο διαδεδομένο και ευρέως αξιοποιήσιμο μοντέλο ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας, είναι το μοντέλο της Frith (1985). Η Frith διακρίνει 3 στάδια ανάπτυξης:

1. Το λογογραφικό στάδιο (logographic stage)
2. Το αλφαβητικό στάδιο (alphabetic stage)
3. Το ορθογραφικό στάδιο (orthographic stage)

Στο λογογραφικό στάδιο, το άτομο που ξεκινάει τη πορεία ανάπτυξης των αναγνωστικών του δεξιοτήτων, αναγνωρίζει τις λέξεις με κριτήριο τα οπτικά χαρακτηριστικά που τη διακρίνουν από τις υπόλοιπες (οπτική μορφή της λέξης) και που τραβούν τη προσοχή του με γνώμονα τα γραφικά στοιχεία της λέξης. Σε αυτό το στάδιο, το άτομο, εικάζει από τα συμφραζόμενα και χρησιμοποιώντας άλλες πληροφορίες, την ανάγνωση της λέξης-στόχου. Το άτομο, εν ολίγοις, είναι σε θέση να συμπεράνει για ποιά λέξη πρόκειται, μαντεύοντάς την, είτε από το μήκος της, είτε από χαρακτηριστικά γράμματα που διακρίνει, είτε από σημασιολογικές σχέσεις με άλλες λέξεις της πρότασης.

Στο αλφαβητικό στάδιο, γίνεται μια προσπάθεια του αναγνώστη να αποκωδικοποιήσει την ερμηνεία της λέξης-στόχου με βάση την γραφημική ανάλυσή της. Πρακτικά, το άτομο διαβάει τη λέξη χωρίζοντάς την στα υποσύνολά της, και όχι ως όλον. Κάνει δηλαδή γράμμα προς γράμμα ανάγνωση των λέξεων. Γι' αυτό το λόγο, η ανάγνωση είναι αργή και προσεχτική. Το πιο σημαντικό στοιχείο που κάνει ξεχωριστό το συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης της ανάγνωσης, είναι ότι αυξάνεται σταδιακά η ακρίβεια στην ανάγνωση άγνωστων λέξεων. Το άτομο μαθαίνει να διαβάει ανεξάρτητα από το γλωσσικό περιβάλλον των λέξεων.

Στο ορθογραφικό στάδιο, έχει γίνει πλέον αυτοματοποίηση των αλφαβητικών ικανοτήτων. Το άτομο αρχίζει να κατανοεί τις ορθογραφικές σχέσεις μεταξύ των λέξεων, τις αλληλουχίες των γραμμάτων και τη λειτουργία των μορφημάτων μέσα στη λέξη. Η ανάγνωση, στηρίζεται σε σύνθετες γλωσσικές μορφές (συμπλέγματα συμφώνων, μορφήματα κά.) και όχι στη διάκριση των οπτικών χαρακτηριστικών των λέξεων προς ανάγνωση.

Το μοντέλο που μόλις περιγράφηκε, είναι ένα από τα πρώτα μοντέλα που έκαναν λόγο για τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ ανάγνωσης και ορθογραφίας. Το πεδίο εφαρμογής του είναι ευρύτερο από τα σύγχρονά του. Η Frith (1985) προτείνει ότι αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο τομέων, είναι η βασική αιτία που οδηγεί έναν αναγνώστη να αναπτύξει καλύτερες δεξιότητες στον έναν τομέα έναντι του άλλου. Έπειτα, η χρήση διαφορετικών στρατηγικών στους δύο τομείς μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη και των δύο (ανάγνωσης και ορθογραφίας).

Το πρακτικό συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η ερευνητική προσπάθεια της Frith, είναι ότι οι κοινές πεποιθήσεις που βλέπουν τη μάθηση μιας δεξιότητας όπως η ανάγνωση μονόπλευρα, θα πρέπει να επανεξεταστούν. Τονίζεται ως λογικό συμπέρασμα, η σημασία της καλλιέργειας αλφαβητικών δεξιοτήτων όχι αποκλειστικά μέσω δραστηριοτήτων ανάγνωσης (ασκήσεις, δυνατή ανάγνωση κτλ.), αλλά και μέσω γραπτών ασκήσεων που θα προσφέρουν πιο σαφείς πληροφορίες για τη σχέση μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων. Η παραπάνω άποψη συνάδει με τα ευρήματα άλλων ερευνητών. Σε έρευνα, για παράδειγμα των Bradley & Bryant (1983), διαπιστώθηκε ότι, όταν καλλιεργούνται αλφαβητικές δεξιότητες, τα αποτελέσματα είναι θετικότερα και σταθερότερα σε δραστηριότητες που εμπλέκουν έμμεσα και τη γραφική διαδικασία, σε σύγκριση με πιο έμμεσες δραστηριότητες, όπως της ανάγνωσης.

3.3 Παράγοντες που Συμβάλλουν στην Ανάπτυξη των Δεξιοτήτων Ανάγνωσης

Μετά από συστηματική ερευνητική δραστηριότητα δεκαετιών, έχει πλέον σχηματιστεί μια αρκετά ξεκάθαρη εικόνα για το τι ακριβώς συμβαίνει σε γνωστικό επίπεδο κατά την ανάγνωση (όπως και κατά τη γραφή). Το πιο χρήσιμο εργαλείο που αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως το πλέον ολοκληρωμένο για να περιγράψει τους παράγοντες επιρροής, είναι το μοντέλο των Vellutino et al. (2004), γι' αυτό και κρίνεται σκόπιμη η αναφορά σε αυτό. Αναπτύσσοντας το μοντέλο του Vellutino και των συνεργατών του, καθίσταται σαφές, ότι βασίζεται σε μια θεμελιώδη αρχή: Η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας δεν σχετίζεται μόνο με γλωσσικές ικανότητες αλλά και με γνώσεις και δεξιότητες και άλλων ευρύτερων τομέων. Στη βάση της θεωρίας τους, συναντάμε τον ορισμό της έννοιας “λέξη”. Συμφωνώντας στην παραδοχή ότι οι λέξεις δεν αποτελούν τίποτε άλλο παρά κωδικοποιημένες αναπαραστάσεις των εξωτερικών εμπειριών και ερεθισμάτων του ατόμου, μπορεί κανείς να προχωρήσει στην παράθεση των παραγόντων που εμπλέκονται στη διαδικασία της ανάπτυξης της ανάγνωσης. Κατά τους Vellutino et al., (2004) τα αισθητηριακά οπτικά ερεθίσματα αντιστοιχούν σε λέξεις και γράμματα. Η μετατροπή των μορφών σε γλωσσικά σύμβολα, απαιτεί τη κωδικοποίηση φωνολογικών, σημασιολογικών, συντακτικών και πραγματολογικών πληροφοριών. Οι πληροφορίες αυτές θα επεξεργαστούν από τον ανθρώπινο εγκέφαλο, θα αξιοποιηθούν καταλλήλως σε υποσυνείδητο επίπεδο και θα αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης -και γραφής.

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η διαδικασία κατάκτησης των βασικών ικανοτήτων που χρησιμοποιούνται στην ανάγνωση, αξίζει να αναλυθούν τα διάφορα γλωσσικά επίπεδα που εμπλέκονται. Στο φωνολογικό επίπεδο, δίνεται η δυνατότητα στον αναγνώστη να αναπαραστήσει τη φωνολογική δομή των λέξεων, ώστε μετά από μια χρονική στιγμή και έπειτα να μπορέσει να αυτοματοποιήσει τις φωνολογικές πληροφορίες και συνεπώς να μπορέσει να επιμερίσει τη προσοχή του σε άλλα γλωσσικά στοιχεία κατά την ανάγνωση. Στο

γραμματικό και συντακτικό επίπεδο, αντίθετα, πραγματοποιείται η πρόσβαση στη σημασιολογία της κάθε λέξης. Το έμμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω διεργασιών, επιτρέπει στον αναγνώστη, διαβάζοντας το ίδιο κείμενο, να αναλύει με μεγαλύτερη ταχύτητα και αποτελεσματικότητα τις οπτικές πληροφορίες-ταυτόχρονα, καταβάλλοντας λιγότερη διανοητική προσπάθεια.

3.4. Αναγνωστική Ευχέρεια: Ερευνητικά Δεδομένα

Ως “Αναγνωστική Ευχέρεια” (“fluency”) ορίζεται η ικανότητα του αναγνώστη να αναγνωρίζει τις λέξεις με ακρίβεια και ταχύτητα (Stanovich, 1980). Οι δύο αυτές διεργασίες, είναι σημαντικές γιατί αποτελούν ένδειξη, ότι έχει επιτευχθεί ο κύριος στόχος κατά την διδασκαλία της ανάγνωσης, που είναι η αυτοματοποίηση (Samuels & Flor, 1997; Wolf, Miller, & Donnelly, 2000). Έχει βρεθεί, ότι η υψηλή αναγνωστική ευχέρεια, σχετίζεται με περισσότερους γνωστικούς πόρους για την εξαγωγή του γενικότερου νοήματος (Adams, 1990· LaBerge & Samuels, 1974· Samuels, 1999). Η έλλειψη ευχέρειας στην ανάγνωση θεωρείται ότι δυσκολεύει την κατανόηση των γραπτών κειμένων και, συνεπώς και τη γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοση.

Η αναγνωστική ευχέρεια συνήθως εξετάζεται ως αριθμός ορθά αναγνωσμένων στοιχείων (λέξεων ή ψευδολέξεων) ανά μονάδα χρόνου (ή εντός προκαθορισμένου χρονικού διαστήματος) ή, εναλλακτικά, ως χρόνος ανά ορθά αναγνωσμένη λέξη (ή ψευδολέξη). Και στις δύο περιπτώσεις στη μέτρηση της ευχέρειας λαμβάνεται υπόψη η ακρίβεια -εφόσον αφαιρούνται τα στοιχεία που δεν αναγνώστηκαν σωστά- καθώς και η συνολική διάρκεια εκτέλεσης του έργου. Έτσι, τόσο τα αναγνωστικά λάθη όσο και η αργή εκτέλεση του έργου έχουν αρνητικό αποτέλεσμα στη μέτρηση της ευχέρειας. Η ευχέρεια φαίνεται πως αντανakλά τη γενική αποδοτικότητα στην αποκωδικοποίηση του κειμένου και στην αναγνώριση των λέξεων που το απαρτίζουν, καθώς και την αποδοτικότητα της επεξεργασίας των συμφραζομένων για την υποστήριξη της εν εξελίξει ανάγνωσης.

Για την πληρέστερη αξιολόγηση των επιμέρους αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών φαίνεται προτιμότερο να εξετάζει κανείς την ταχύτητα της ανάγνωσης, αξιολογώντας συμπληρωματικά την ακρίβεια της ανάγνωσης και κατά πόσο οι μαθητές εστιάζουν και επιμένουν στο αναγνωστικό έργο. Η πιο χρήσιμη μεμονωμένη μέτρηση για τη διάκριση μαθητών με δυσλεξία από το γενικό μαθητικό πληθυσμό, είναι η ευχέρεια μεγαλόφωνης ανάγνωσης κειμένου, δηλαδή ο χρόνος ανά ορθά αναγνωσμένη λέξη του κειμένου. Η μέτρηση αυτή ενδεχομένως να είναι η χρησιμότερη όχι επειδή απομονώνει κάποια κρίσιμη αδυναμία των μαθητών αλλά, αντίθετα, επειδή συνδυάζει τυχόν χαμηλή ταχύτητα με ελλιπή ακρίβεια και αντανakλά έτσι ταυτοχρόνως διαφορετικές όψεις της σύνθετης λειτουργίας της ανάγνωσης.

Στην ελληνική γλώσσα, η χρονική διάσταση των αναγνωστικών δεξιοτήτων έχει αναδειχθεί σε μελέτες μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας (Porpodas, 1999). Σύμφωνα με τον Πρωτόπαπα, στις γλώσσες που χαρακτηρίζονται από ορθογραφική διαφάνεια - υψηλά ποσοστά αντιστοιχίας ορθογραφίας και φωνολογίας - (φινλανδικά: Holopainen et al., 2001· Müller & Brady, 2001· γερμανικά: Landerl, 2001· ελληνικά: Porpodas, 1999· ιταλικά: Tressoldi, Stella, & Faggella, 2001· Zoccolotti, de Luca, Judica, Orlandi, & Spinelli, 1999), η ταχύτητα της ανάγνωσης αποτελεί ακριβέστερο κριτήριο για την εκτίμηση της αναγνωστικής ικανότητας συγκριτικά με τον υπολογισμό του αριθμού των ορθών απαντήσεων.

Η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση φαίνεται να βελτιώνει όχι μόνο την ευχέρεια αλλά και την κατανόηση των μαθητών (π.χ., Homan, Klesius & Hite, 1993). Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται και συγκριτικές έρευνες στις οποίες η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση αποδεικνύεται, μερικές φορές, ως περισσότερο αποτελεσματική στρατηγική στη βελτίωση της κατανόησης, από στρατηγικές οι οποίες στοχεύουν άμεσα στην κατανόηση (π.χ., Therrien & Hughes, 2008). Επιπλέον, πρόσφατες έρευνες έδειξαν πως η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση ως παρέμβαση, όχι μόνο αυξάνει την ευχέρεια σε κείμενα στα οποία οι μαθητές έχουν εξασκηθεί πολλές φορές κατά τη διάρκεια των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, αλλά αυξάνει την ευχέρεια και σε άγνωστα κείμενα στα οποία οι μαθητές δεν έχουν εξασκηθεί προηγουμένως

3.5. Τεχνικές Αυτοματοποίησης της Ανάγνωσης

Όπως υποστηρίζουν οι LaBerge & Samuels (1974), η ανάγνωση, ως μια σύνθετη διεργασία, περιλαμβάνει την αυτοματοποίηση στις βασικές της ιδιότητες. Η αυτοματοποίηση είναι μια σύνθετη διαδικασία που πέραν της ταχύτητας και της ακρίβειας ως προς την ανάγνωση, έχει άμεση σχέση με την ικανότητα του αναγνώστη για εκούσια έναρξη και διακοπή ενός έργου, με την συνειδητοποίηση της ίδιας της εκτέλεσης του έργου, αλλά και την κατανόηση των γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχή εκτέλεσή του (Logan, 1997). Γι' αυτό το λόγο, η αυτοματοποίηση των αναγνωστικών διεργασιών αποτελεί βασικό στόχο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Kuhn & Stahl, 2003· Levy, 2001· Wolf & Katzir-Cohen, 2001· Wolf, Miller, & Donnelly, 2000).

“Η αυτοματοποίηση της ανάγνωσης λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συνίσταται στη σταδιακή μετάβαση από τους ήχους (φθόγγους) που αντιστοιχούν στα γράμματα, τη συνειδητή αποκωδικοποίηση των λέξεων, ως την απόκτηση μεγαλύτερων ορθογραφικών μονάδων που μπορούν να αναγνωριστούν εύκολα και αποδοτικά επιτρέποντας γρήγορη πρόσβαση στο νοητικό λεξικό” (Ehri, 1995· Samuels & Flor, 1997). Όταν η μετάβαση αυτή είναι δυσχερής ή ατελής, το αποτέλεσμα είναι χαμηλές αναγνωστικές επιδόσεις, δηλαδή μειωμένη ακρίβεια και κυρίως χαμηλή ταχύτητα ανάγνωσης (Savage, 2004· van der Leij & van Daal, 1999· Yap & van der Leij, 1993)

Οι Jenkins, Fuchs, van den Broeck, Espin, & Deno (2003) σύγκριναν την σιωπηλή ανάγνωση (1η μέθοδος) και την ανάγνωση κατά μίμηση του εξεταστή (2η μέθοδος), με σκοπό να διαπιστώσουν κατά πόσο τα συμφραζόμενα παίζουν κάποιο ρόλο στην ευχέρεια της ανάγνωσης. Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν 113 αγγλόφωνοι μαθητές της 4ης τάξης που φοιτούσαν σε σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αναγνωστική ευχέρεια ήταν μεγαλύτερη στην ανάγνωση κειμένων σε σύγκριση με την ανάγνωση μιας σειράς μεμονομένων λέξεων για τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις. Αντίθετα, για τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, η κατανόηση του νοήματος του κειμένου αποτέλεσε ισχυρότερο προγνωστικό παράγοντα για την ανάπτυξη αναγνωστικών δυσκολιών.

Το γενικό συμπέρασμα που ανέκυψε από την έρευνα, ήταν ότι θα πρέπει να υπάρχουν κοινές εγκεφαλικές διεργασίες επεξεργασίας των πληροφοριών που συνδέουν τη κατανόηση του νοήματος ενός γραπτού κειμένου με την αναγνώριση των λέξεων που το αποτελούν. Επίσης, ανέκυψε από τα σχετικά διαγράμματα της έρευνάς τους, μια θετική συνάρτηση μεταξύ της ταχύτητας ανάγνωσης και της ορθότητας των απαντήσεων. Πρακτικά, το παραπάνω συμπέρασμα σημαίνει, ότι οι μαθητές που διαβάζουν αργά κάνουν και περισσότερα λάθη.

3.6. Ανάγνωση και Δυσλεξία

3.6.1. Τι είναι η Δυσλεξία

Αποτέλεσμα της υποεπίδοσης ενός παιδιού στην ανάγνωση, είναι πολύ συχνά η εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών και γενικότερα μειωμένων σχολικών επιδόσεων ή και μειωμένης συμμετοχής σε εξωσχολικές δραστηριότητες που προϋποθέτουν την δυνατότητα ανάγνωσης.

Μέσα στα πλαίσια καθορισμού των δυσκολιών ανάγνωσης, γίνεται λόγος για την ύπαρξη ή μη “Δυσλεξίας”. Οι πρώτοι εναλλακτικοί ορισμοί για την δυσλεξία ήταν “λεκτική κώφωση” (word deafness) και “λεκτική τύφλωση”(word blindness), 1878 Dr Kussmaul. Σύμφωνα με έναν από τους παλαιότερους αλλά και εγκυρότερους ορισμούς που έχουν δοθεί, αυτόν της Παγκόσμιας Νευρολογικής Εταιρείας (1968), η “Δυσλεξία” είναι “μια διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, παρά την κατάλληλη εκπαίδευση, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες”. Επίσης, “η διαταραχή αυτή οφείλεται σε θεμελιακές γνωστικές δυσλειτουργίες που συνήθως έχουν ιδιοσυστασιακή προέλευση”. Σε μια από τις πιο πρόσφατες εκδόσεις του εγχειριδίου της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας DSM -IV (2001) η δυσλεξία δεν αναγράφεται ως ξεχωριστή διαταραχή, αλλά ως εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών.

Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διακρίνουν τη δυσλεξία είναι:

1. Αργή και κοπιώδης ανάγνωση σε λέξεις χαμηλής και υψηλής συχνότητας. Ο παράγοντας της οικειότητας δεν επηρεάζει την ανάγνωση.
2. Φωνολογικές και σημασιολογικές παραφασίες. Η λέξη στόχος υποκαθίσταται από μια άλλη με την οποία μοιάζει είτε φωνολογικά είτε σημασιολογικά. πχ.
3. Αξιοσημείωτες δυσκολίες στην ορθογραφία, με παραλείψεις, αντικαταστάσεις, μεταθέσεις και ορθογραφικά λάθη.
4. Καθρεφτική “ανάγνωση” -κύριο γνώρισμα της δυσλεξίας-.

3.6.2. Αίτια Εμφάνισης της Δυσλεξίας

Τα αίτια της δυσλεξίας παραμένουν αδιευκρίνιστα, ωστόσο υπάρχουν ενδείξεις μέσα από έρευνες.

Σύμφωνα με τον Γιάννη Παπαδάτο, Νευρολόγο-Ψυχίατρο και καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών, τα βασικότερα αίτια της δυσλεξία που έχουν αναφερθεί, είναι:

1. Γενετικά: Πρόκειται για χρωμοσωμικές ανωμαλίες (χρωμόσωμα 6 και 15, αποτέλεσμα έρευνας των Grigorenko et al. , 1997)
2. Εγκεφαλική δυσλειτουργία: Σε αυτή τη περίπτωση, το αίτιο που προκαλεί αναπτυξιακή δυσλεξία είναι νευρωνικές αλλαγές στον πρωτογενή εγκεφαλικό φλοιό, αλλαγές στο μέγεθος του εγκεφάλου ή έλλειψη εγκεφαλικής ασυμμετρίας-ελλιπής ανάπτυξη του δεξιού εγκεφαλικού ημισφαιρίου (Morgan, Hynd, 1998).

Τα παραπάνω ευρήματα, έχουν προκύψει από διαδικασίες όπως η Μαγνητική Τομογραφία (MRI), η τομογραφία εκπομπής ποζιτρονίων (PET), τα προκλητά δυναμικά κά.

Τα βασικά συμπτώματα εκδήλωσης της Δυσλεξίας, μπορούν να συνοψισθούν μέσα από τον ορισμό της Βρετανικής Ένωσης για τη Δυσλεξία (British Dyslexia Association), 1997, κατά

τον οποίο η Δυσλεξία είναι:

“...Μια πολύπλοκη νευρολογική κατάσταση, ιδιόσυστατη ως προς την προέλευσή της. Εκφράζεται με δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά μπορεί να περιγραφεί και ως μια συγκεκριμένη δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τον γραπτό λόγο. Ο προφορικός λόγος, οι οργανωτικές δεξιότητες, η δεξιότητες χειρισμού συμβόλων και οι κινητικές λειτουργίες δεν επηρεάζονται άμεσα εντούτοις δεν είναι απίθανο να εμπλέκονται.”

3.6.3. Τρόποι Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας

Τα μοντέλα που έχουν προταθεί για την αντιμετώπισή της, έχουν διαχωρισθεί με κριτήριο τη προσέγγιση που ακολουθείται. Διακρίνουμε συνολικά 4 μεθόδους προσέγγισης:

1. Την παιδαγωγική προσέγγιση. Εκπαιδευτικά προγράμματα που ενισχύουν την φωνολογική επίγνωση ή τις μεταγνωστικές ικανότητες αποκωδικοποίησης φωνολογικών πληροφοριών για παιδιά Α και Β Δημοτικού, έχουν αποδειχθεί μέσα από αντίστοιχα προγράμματα ιδιαίτερος αποτελεσματικές
2. Την προσέγγιση που υποστηρίζει τη φαρμακευτική αγωγή
3. Την προσέγγιση που υποστηρίζει τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Έχει αποδειχθεί ότι προγράμματα υπολογιστή με δραστηριότητες ανάγνωσης και διόρθωσης των αναγνωστικών λαθών από τον υπολογιστή (πχ. Soundproof, Ross 2) αυξάνουν τις γενικότερες αναγνωστικές επιδόσεις του παιδιού σημαντικά, συγκριτικά με τα κλασσικά προγράμματα διδασκαλίας.
4. Τις εναλλακτικές μεθόδους. Η διδασκαλία της ανάγνωσης με τη κιναισθητική μέθοδο και με το συνδυασμό ακουστικού και απτικού ερεθίσματος φαίνεται ότι αυξάνει την κατανόηση του κειμένου που διαβάζει το παιδί αλλά και βελτιώνει την φωνολογική επίγνωση.

3.6.4 Δυσλεξία και Φτωχές Αναγνωστικές Ικανότητες

Και στις δύο περιπτώσεις, οι αναγνώστες δυσκολεύονται στην δημιουργία και σωστή χρήση ξεκάθαρων φωνολογικών αναπαραστάσεων καθώς και στην φωνολογική ενημερότητα (Bradley & Bryant, 1983, Stanovich, 1986, Olson Wise, Connors, Rack & Fulker, 1989). Οι βασικές αυτές δυσκολίες εμφανίζονται κατά τις πρώτες μεν τάξεις του Δημοτικού, οι διαφορές ωστόσο με τους τυπικούς πληθυσμούς παιδιών των ίδιων ηλικιών, έχει φανεί ότι δεν δίνουν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις (Stanovich, 1986). Οι φτωχοί αναγνώστες όπως και οι δυσλεκτικοί, θα έχουν τη τάση να εμφανίσουν εμφανείς δυσκολίες ανάγνωσης σε μεγαλύτερες τάξεις ή ακόμη και μετά την ενηλικίωσή τους (Paulesu et al. 1996, Perin, 1983).

3.6.5 Δυσλεξία και Διγλωσσία

Μετά από έρευνες οι οποίες έχουν συγκρίνει μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά σε διάφορες ηλικίες, οι ειδικοί, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν υστερούν σε τίποτα από μονόγλωσσα. Τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά ο λόγος και στις δύο ομάδες παιδιών εξελίσσεται με παρόμοιο ρυθμό. Το παιδί που έρχεται στον κόσμο σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον οφείλει να μνηθεί και στις δύο γλώσσες, καθώς η κάθε μια γλώσσα φέρει και την πολιτιστική κληρονομιά του λαού που την μιλά. Οι συνθήκες ωστόσο, κάτω από τις οποίες κατακτά την L2, εάν είναι δυσάρεστες για το δίγλωσσο άτομο, ίσως να οδηγήσουν σε μειωμένο ενδιαφέρον να κατακτήσει την L2 στον βαθμό που κατέχει και την L1. Επίσης, η

ελλιπής υποστήριξη, από το περιβάλλον, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα, μειωμένες σχολικές επιδόσεις. Δεν έχει αποδειχθεί ωστόσο, ότι η διγλωσσία οδηγεί σε διάγνωση δυσλεξία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ένα δίγλωσσο άτομο δεν μπορεί να εμφανίσει μαθησιακές δυσκολίες. Αντίθετα, οι έρευνες υποστηρίζουν τα πλεονεκτήματα του να είναι κάποιος δίγλωσσος, είτε τα πρακτικά (όπως η επικοινωνία με ομιλητές άλλης χώρας) είτε τα γλωσσικά (πιο γρήγορη εκμάθηση άλλων γλωσσών, κατανόηση γραμματικών κανόνων κá.).

II. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

4.1. Δείγμα και Κριτήρια Επιλογής

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, για κάθε έρευνα, τα κριτήρια επιλογής δεν είναι απόλυτα και καθολικά, αλλά καθορίζονται σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες. Έτσι ένα “κατάλληλο” δείγμα για μια συγκεκριμένη έρευνα, πιθανόν να μην θεωρηθεί επίσης κατάλληλο για μια άλλη ερευνητική δραστηριότητα, με διαφορετικό σκοπό. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος ήταν η δειγματοληψίας σκοπιμότητας. Για το διαχωρισμό του δείγματος της έρευνας επιλέχθηκε το παράδειγμα του διαχωρισμού (“sorting paradigm”) των μαθητών ανάλογα με την προέλευση.

Το δείγμα της έρευνας ήταν 150 παιδιά Β' Δημοτικού, ανεξαρτήτου ηλικίας. Κριτήρια επιλογής ήταν η παρακολούθηση της Β' Τάξης του Δημοτικού, η μητρική γλώσσα-στόχος, για την κάθε ομάδα, και η μη ύπαρξη προβλημάτων ακοής ή διεγνωσμένης αναπτυξιακής διαταραχής. Η ηλικία των παιδιών δεν επιλέχθηκε ως κριτήριο, καθώς αυτό που απασχόλησε τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν η αναγνωστική ευχέρεια των δίγλωσσων παιδιών και η σύγκρισή της με των μονόγλωσσων, και όχι η εξαγωγή συμπερασμάτων για συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες. Η ύπαρξη λογοπαθολογικού ιστορικού ή η παρακολούθηση συνεδριών λογοθεραπείας στο παρελθόν ή κατά τη περίοδο της χορήγησης του Τεστ Ανίχνευσης, δεν ήταν κριτήριο επιλογής του δείγματος. Η ισχύς ή όχι της συγκεκριμένης πληροφορίας για το δείγμα, δεν υπήρχε τρόπος να αξιολογηθεί και καθώς αποτελεί πληροφορία που ορισμένοι γονείς μπορεί να μην ήθελαν να μοιραστούν, δεν τέθηκε ως κριτήριο.

Το δείγμα της έρευνας, χωρίστηκε σε 3 ισάριθμες ομάδες των 50 παιδιών, για την κάθε ομάδα. Έτσι, η 1η ομάδα (Ομάδα Α') αποτελούταν από 50 μονόγλωσσα παιδιά με μητρική την Ελληνική. Η 2η ομάδα (Ομάδα Β') αποτελούταν από 50 δίγλωσσα παιδιά με L1 την Αλβανική γλώσσα και η 3η ομάδα (Ομάδα Γ') αποτελούταν από 50 δίγλωσσα παιδιά, με L1 την Τουρκική γλώσσα. Οι αναλογίες των δύο φύλων (αγόρια-κορίτσια) για τις 3 ομάδες, ήταν 27-23 για την ομάδα Α', 21-29 για την ομάδα Β' και 25-25 για την ομάδα Γ'.

Οι πίνακες που ακολουθούν, δείχνουν τα βασικά δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, όπως το φύλο, η ηλικία και η μητρική γλώσσα.

Πίνακας 1. Στατιστικά Στοιχεία που αφορούν τις ηλικίες του δείγματος

	Ομάδα Α	Ομάδα Β'	Ομάδα Γ'
Μέσοι Όροι Ηλικίας	7,06	7,08	7,06
Ελάχιστη Τιμή	6,08	6,09	7,02
Μέγιστη Τιμή	8,01	10,01	8,03
F Εμφάνισης Ελάχιστης Τιμής	1	1	1
F Εμφάνισης Μέγιστης Τιμής	2	1	2

Πίνακας 2.**Ομάδα Α' - Μονόγλωσσα παιδιά με μητρική την Ελληνική**

Βλέπουμε το φύλο και την ηλικία για καθένα από τα υποκείμενα της Ομάδας Α'.

<i>Αριθμός Υποκειμένου</i>	<i>Φύλο</i>	<i>Ηλικία</i>
Υποκείμενο 1	<i>Αγόρι</i>	<i>7;4</i>
Υποκείμενο 2	<i>Αγόρι</i>	<i>7;7</i>
Υποκείμενο 3	<i>Αγόρι</i>	<i>7;10</i>
Υποκείμενο 4	<i>Αγόρι</i>	<i>8;0</i>
Υποκείμενο 5	<i>Αγόρι</i>	<i>7;2</i>
Υποκείμενο 6	<i>Αγόρι</i>	<i>7;9</i>
Υποκείμενο 7	<i>Αγόρι</i>	<i>7;9</i>
Υποκείμενο 8	<i>Αγόρι</i>	<i>7;2</i>
Υποκείμενο 9	<i>Αγόρι</i>	<i>7;8</i>
Υποκείμενο 10	<i>Αγόρι</i>	<i>7;7</i>
Υποκείμενο 11	<i>Αγόρι</i>	<i>7;7</i>
Υποκείμενο 12	<i>Αγόρι</i>	<i>7;9</i>
Υποκείμενο 13	<i>Αγόρι</i>	<i>7;5</i>
Υποκείμενο 14	<i>Αγόρι</i>	<i>7;9</i>
Υποκείμενο 15	<i>Αγόρι</i>	<i>7;3</i>
Υποκείμενο 16	<i>Αγόρι</i>	<i>8;0</i>
Υποκείμενο 17	<i>Αγόρι</i>	<i>7;3</i>
Υποκείμενο 18	<i>Αγόρι</i>	<i>7;9</i>
Υποκείμενο 19	<i>Αγόρι</i>	<i>7;8</i>
Υποκείμενο 20	<i>Αγόρι</i>	<i>7;5</i>
Υποκείμενο 21	<i>Αγόρι</i>	<i>8;0</i>
Υποκείμενο 22	<i>Αγόρι</i>	<i>7;3</i>
Υποκείμενο 23	<i>Αγόρι</i>	<i>7;6</i>
Υποκείμενο 24	<i>Αγόρι</i>	<i>7;2</i>
Υποκείμενο 25	<i>Αγόρι</i>	<i>7;10</i>
Υποκείμενο 26	<i>Αγόρι</i>	<i>7;5</i>
Υποκείμενο 27	<i>Αγόρι</i>	<i>7;4</i>
Υποκείμενο 28	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;8</i>
Υποκείμενο 29	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;8</i>

Υποκείμενο 30	<i>Κορίτσι</i>	<i>8;1</i>
Υποκείμενο 31	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;8</i>
Υποκείμενο 32	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;10</i>
Υποκείμενο 33	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;6</i>
Υποκείμενο 34	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;3</i>
Υποκείμενο 35	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;8</i>
Υποκείμενο 36	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;11</i>
Υποκείμενο 37	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;5</i>
Υποκείμενο 38	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;7</i>
Υποκείμενο 39	<i>Κορίτσι</i>	<i>8;1</i>
Υποκείμενο 40	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;5</i>
Υποκείμενο 41	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;4</i>
Υποκείμενο 42	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;6</i>
Υποκείμενο 43	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;6</i>
Υποκείμενο 44	<i>Κορίτσι</i>	<i>6;8</i>
Υποκείμενο 45	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;2</i>
Υποκείμενο 46	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;7</i>
Υποκείμενο 47	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;2</i>
Υποκείμενο 48	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;4</i>
Υποκείμενο 49	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;4</i>
Υποκείμενο 50	<i>Κορίτσι</i>	<i>7;7</i>

Πίνακας 3.

Ομάδα Β' – Δίγλωσσα Παιδιά με Μητρική την Αλβανική

Βλέπουμε το φύλο, την ηλικία για καθένα από τα υποκείμενα της Ομάδας Β', καθώς και αν γεννήθηκαν ή όχι στην Ελλάδα.

Παρατηρούμε, ότι μόλις 9 από τα 50 παιδιά αλβανικής καταγωγής (ποσοστό 18% του δείγματος της ομάδας), έχει γεννηθεί στην χώρα της μητρικής του γλώσσας. Βλέπουμε λοιπόν, ότι η νέα γενιά των παιδιών με μητρική την αλβανική, μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα, ταυτόχρονα με την ελληνική.

<i>Αριθμός Υποκειμένου</i>	<i>Φύλο</i>	<i>Ηλικία</i>	<i>Γέννηση στην Ελλάδα: Ναι/Όχι</i>
Υποκείμενο 1	<i>Αγόρι</i>	<i>7;6</i>	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 2	<i>Αγόρι</i>	<i>7;8</i>	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 3	<i>Αγόρι</i>	<i>7;9</i>	<i>Ναι</i>

Υποκείμενο 4	<i>Αγόρι</i>	7;6	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 5	<i>Αγόρι</i>	7;6	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 6	<i>Αγόρι</i>	7;0	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 7	<i>Αγόρι</i>	7;6	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 8	<i>Αγόρι</i>	8;5	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 9	<i>Αγόρι</i>	8;0	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 10	<i>Αγόρι</i>	7;6	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 11	<i>Αγόρι</i>	7;6	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 12	<i>Αγόρι</i>	8;3	<i>Όχι</i>
Υποκείμενο 13	<i>Αγόρι</i>	8;2	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 14	<i>Αγόρι</i>	8;0	<i>Όχι</i>
Υποκείμενο 15	<i>Αγόρι</i>	8;3	<i>Όχι</i>
Υποκείμενο 16	<i>Αγόρι</i>	8;5	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 17	<i>Αγόρι</i>	8;9	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 18	<i>Αγόρι</i>	7;2	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 19	<i>Αγόρι</i>	7;8	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 20	<i>Αγόρι</i>	6;9	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 21	<i>Αγόρι</i>	7;1	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 22	<i>Κορίτσι</i>	10;0	<i>Όχι</i>
Υποκείμενο 23	<i>Κορίτσι</i>	7;8	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 24	<i>Κορίτσι</i>	7;6	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 25	<i>Κορίτσι</i>	7;5	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 26	<i>Κορίτσι</i>	8;0	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 27	<i>Κορίτσι</i>	7;0	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 28	<i>Κορίτσι</i>	7;5	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 29	<i>Κορίτσι</i>	8;1	<i>Όχι</i>
Υποκείμενο 30	<i>Κορίτσι</i>	7;7	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 31	<i>Κορίτσι</i>	7;11	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 32	<i>Κορίτσι</i>	7;6	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 33	<i>Κορίτσι</i>	7;0	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 34	<i>Κορίτσι</i>	7;5	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 35	<i>Κορίτσι</i>	10;1	<i>Όχι</i>
Υποκείμενο 36	<i>Κορίτσι</i>	10;0	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 37	<i>Κορίτσι</i>	8;1	<i>Ναι</i>

Υποκείμενο 38	<i>Κορίτσι</i>	8;6	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 39	<i>Κορίτσι</i>	8;3	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 40	<i>Κορίτσι</i>	9;0	<i>Όχι</i>
Υποκείμενο 41	<i>Κορίτσι</i>	8;7	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 42	<i>Κορίτσι</i>	8;9	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 43	<i>Κορίτσι</i>	8;2	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 44	<i>Κορίτσι</i>	8;1	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 45	<i>Κορίτσι</i>	7;5	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 46	<i>Κορίτσι</i>	8;2	<i>Όχι</i>
Υποκείμενο 47	<i>Κορίτσι</i>	8;0	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 48	<i>Κορίτσι</i>	7;3	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 49	<i>Κορίτσι</i>	7;6	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 50	<i>Κορίτσι</i>	7;9	<i>Όχι</i>

Πίνακας 4.

Ομάδα Γ' - Δίγλωσσα Παιδιά με μητρική την Τουρκική

Βλέπουμε το φύλο, την ηλικία για καθένα από τα υποκείμενα της Ομάδας Γ', καθώς και αν παρακολουθούν ή όχι σε μειονοτικό σχολείο.

Τα παιδιά της μειονοτικής κοινότητας της Θράκης, που παρακολουθούν το μειονοτικό τμήμα, διδάσκονται στο σχολείο την ελληνική γλώσσα ως ξένη γλώσσα (max. 6 ώρες/εβδομάδα). Το παραπάνω τμήμα παρακολουθεί η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (94%). Μόλις 3 παιδιά από τα 50 παρακολουθούν το ελληνικό τμήμα, όπου γίνεται εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε ποσοστό 50% επί του συνολικού αριθμού των διδασκόμενων μαθημάτων. 1 από τα παιδιά μπορεί να κάνει χρήση της διαλέκτου των πομμακικών. Το παιδί αυτό μπορεί να θεωρηθεί πολύγλωσσο, καθώς αναφέρθηκε ότι επικοινωνεί με τη μητέρα του στα πομμακικά, με τον πατέρα του στα ελληνικά και στο σχολείο στα τούρκικα.

<i>Αριθμός Υποκειμένου</i>	<i>Φύλο: Άρρεν/ Θήλυ</i>	<i>Ηλικία</i>	<i>Παρακολούθηση μειονοτικού σχολείου: Ναι/Όχι</i>
Υποκείμενο 1	<i>Αγόρι</i>	7;8	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 2	<i>Αγόρι</i>	7;8	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 3	<i>Αγόρι</i>	7;9	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 4	<i>Αγόρι</i>	7;2	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 5	<i>Αγόρι</i>	8;1	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 6	<i>Αγόρι</i>	8;1	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 7	<i>Αγόρι</i>	7;11	<i>Ναι</i>

Υποκείμενο 8	<i>Αγόρι</i>	7;7	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 9	<i>Αγόρι</i>	7;11	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 10	<i>Αγόρι</i>	7;10	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 11	<i>Αγόρι</i>	7;8	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 12	<i>Αγόρι</i>	7;9	<i>Ελληνικό Τμήμα Μειον. Σχ.</i>
Υποκείμενο 13	<i>Αγόρι</i>	7;6	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 14	<i>Αγόρι</i>	8;3	<i>Ελληνικό Τμήμα Μειον. Σχ.</i>
Υποκείμενο 15	<i>Αγόρι</i>	8;1	<i>Ελληνικό Τμήμα Μειον. Σχ.</i>
Υποκείμενο 16	<i>Αγόρι</i>	7;6	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 17	<i>Αγόρι</i>	7;10	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 18	<i>Αγόρι</i>	7;8	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 19	<i>Αγόρι</i>	8;3	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 20	<i>Αγόρι</i>	7;11	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 21	<i>Αγόρι</i>	8;1	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 22	<i>Αγόρι</i>	7;6	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 23	<i>Αγόρι</i>	7;3	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 24	<i>Αγόρι</i>	7;11	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 25	<i>Αγόρι</i>	7;8	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 26	<i>Κορίτσι</i>	7;2	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 27	<i>Κορίτσι</i>	7;6	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 28	<i>Κορίτσι</i>	7;4	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 29	<i>Κορίτσι</i>	7;10	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 30	<i>Κορίτσι</i>	7;11	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 31	<i>Κορίτσι</i>	7;10	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 32	<i>Κορίτσι</i>	7;7	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 33	<i>Κορίτσι</i>	7;6	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 34	<i>Κορίτσι</i>	7;4	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 35	<i>Κορίτσι</i>	7;4	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 36	<i>Κορίτσι</i>	7;9	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 37	<i>Κορίτσι</i>	7;3	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 38	<i>Κορίτσι</i>	8;1	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 39	<i>Κορίτσι</i>	7;9	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 40	<i>Κορίτσι</i>	7;9	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 41	<i>Κορίτσι</i>	7;5	<i>Ναι</i>

Υποκείμενο 42	<i>Κορίτσι</i>	7;8	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 43	<i>Κορίτσι</i>	7;9	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 44	<i>Κορίτσι</i>	8;2	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 45	<i>Κορίτσι</i>	7;6	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 46	<i>Κορίτσι</i>	8;2	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 47	<i>Κορίτσι</i>	7;9	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 48	<i>Κορίτσι</i>	7;8	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 49	<i>Κορίτσι</i>	7;9	<i>Ναι</i>
Υποκείμενο 50	<i>Κορίτσι</i>	7;3	<i>Ναι</i>

4.2. Τόπος και Χρόνος Χορήγησης Όργανου Μέτρησης

Το δείγμα της ομάδα Α' συγκεντρώθηκε από 2 Δημοτικά Σχολεία της Κρήτης. Το δείγμα της Ομάδας Β' συγκεντρώθηκε συνολικά από 5 Δημοτικά Σχολεία της Αθήνας - 2 εκ των οποίων ήταν Διαπολιτισμικά Σχολεία – και 4 φροντιστήρια Ξένων Γλωσσών. Για την ομάδα Γ', το δείγμα συγκεντρώθηκε από 6 μειονοτικά σχολεία της Κομοτηνής αλλά και στα σπίτια των παιδιών, από περιοχές της Θράκης (συγκεκριμένα, Ξάνθη και Κομοτηνή) έπειτα από ατομική συνεννόηση με τους γονείς για τις δυνατότητες συνάντησης. Η χορήγηση του Εργαλείου Ανίχνευσης πραγματοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο του 2014 έως τον Μάιο του 2015. Η διαδικασία συγκέντρωσης του συνολικού δείγματος, διήρκεσε, δηλαδή, συνολικά 6 μήνες.

4.3. Διαδικασία Λήψης Ιστορικού

Η λήψη του ιστορικού έγινε με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τις συνθήκες χορήγησης του εργαλείου. Συγκεκριμένα, το ιστορικό δόθηκε στα παιδιά, έπειτα από έγκριση των αρμοδίων φορέων (Υπουργείο Παιδείας και Διεύθυνση Σχολείου) και συμπληρώθηκε σε ξεχωριστό έντυπο από τους γονείς. Τα ιστορικά συγκεντρώθηκαν έπειτα στη διεύθυνση του εκάστοτε σχολείου και δόθηκαν πίσω. Για το δείγμα που συγκεντρώθηκε από φροντιστήρια ξένων γλωσσών της Αθήνας, η λήψη του ιστορικού, έγινε κατόπιν συμφωνίας της διεύθυνσης του φροντιστηρίου και κατόπιν προσωπικής συνάντησης με τους γονείς των παιδιών. Για τις περιπτώσεις όπου η χορήγηση του εργαλείου έγινε σε ιδιωτικό χώρο (στο σπίτι των παιδιών), το ιστορικό συμπληρώθηκε από τους ίδιους τους εξεταστές, έπειτα από συζήτηση με τους γονείς.

4.4 Όργανο Μέτρησης

Από το Εργαλείο “Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α'- Β' Δημοτικού”, το οποίο ήταν το όργανο μέτρησης της έρευνας, χορηγήθηκαν οι δραστηριότητες που απευθύνονταν σε παιδιά της Β' Δημοτικού. Το όργανο μέτρησης, έχει κατασκευαστεί από τον καθηγητή Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών, Κωνσταντίνο Δ. Πόρποδα, στα πλαίσια της στάθμισης διερευνητικών-ανιχνευτικών εργαλείων για τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Το υποέργο έχει υλοποιηθεί με έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, ως ενέργεια του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ). Φορέας υλοποίησης είναι το Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.

Το συγκεκριμένο διερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε γιατί τηρεί ορισμένες, βασικές προϋποθέσεις:

1. Είναι σταθμισμένο, επομένως αναμένουμε αξιόπιστα αποτελέσματα από τη χορήγησή του.
2. Είναι σύντομο και οι δραστηριότητές του απλές και κατανοητές.
3. Είναι εύχρηστο και ευχάριστο, όπως αποδείχθηκε και από τη χορήγησή του στα περισσότερα παιδιά, κυρίως λόγω των εικόνων.
4. Οι δραστηριότητές του είναι στοχευμένες και συγκεκριμένες.
5. Το γλωσσικό του περιεχόμενο είναι κλιμακούμενης δυσκολίας. Επομένως, θεωρήθηκε πιο εύκολο να καθοριστεί σε ποιά σημεία εντοπίζονται τυχόν δυσκολίες των παιδιών.
6. Μπορούσε να χορηγηθεί οποιαδήποτε χρονική στιγμή και σε οποιοδήποτε περιβάλλον σε ήσυχο περιβάλλον, χωρίς απαραίτητη προετοιμασία από τα παιδιά.
7. Η διαδικασία υπολογισμού των αποτελεσμάτων δεν περιλαμβάνει περίπλοκους υπολογισμούς.
8. Αξιολογούνται οι βασικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση και την κατανόησή του γραπτού λόγου.

4.4.1 Δραστηριότητες του Εργαλείου που Χορηγήθηκαν

Υποδοκιμασία 1- Ανάγνωση συλλαβών

Παραδείγματα:

- i. Ψα*
- ii. Κιν*
- iii. Γρο*
- iv. Σκρε*

Υποδοκιμασία 2 - Ανάγνωση Ψευδολέξεων

Παραδείγματα:

- i. άτο*
- ii. δίβω*
- iii. χρένο*
- iv. στάλιμο*

Υποδοκιμασία 3 - Ανάγνωση Προτάσεων και Επιλογή Εικόνας

Παραδείγματα:

- i. Το παιδί βλέπει τηλεόραση
- ii. Ο δρόμος είναι γεμάτος αυτοκίνητα
- iii. Η μητέρα έφερε στο τραπέζι μια κανάτα νερό
- iv. Όταν τα παιδιά πήγαν στη παραλία έχτισαν στην άμμο ένα μεγάλο κάστρο.

Η ανάγνωση συλλαβών αξιολογεί την αναγνώριση των φωνολογικών πληροφοριών, η ανάγνωση ψευδολέξεων την ικανότητα αποκωδικοποίησής τους και η ανάγνωση προτάσεων και αντιστοίχισή τους με εικόνα, την ικανότητα επεξεργασίας των ορθογραφικών αναπαραστάσεων σε επίπεδο λέξης και πρότασης, καθώς και την κατανόηση του νοήματος της πρότασης, η οποία είναι προϋπόθεση για την επιλογή της κατάλληλης εικόνας.

4.4.2. Επιπλέον Δραστηριότητες που χορηγήθηκαν

- **Ανάγνωση Κειμένου**

“Μερικές φορές ονειρεύομαι πως ταξιδεύω στο διάστημα. Φτάνω σε έναν πλανήτη μακρινό και συναντώ εξωγήινους. Είναι πολύ φιλικοί και με χαιρετούν. Τους χαιρετώ κι εγώ. Με ρωτούν πώς έφτασα εκεί και τους απαντώ πως ταξίδεψα με το διαστημόπλοίο μου. Μου ζητούν να μείνω μαζί τους για λίγο. Εγώ δέχομαι, όμως τους λέω πως πρέπει να ειδοποιήσω τους γονείς μου. Ξαφνικά ζυπνώ και βρίσκομαι πάλι στο κρεβάτι μου.”

Πηγή: Σχολικό Βιβλίο: “Η Γλώσσα Μου, Β΄ Δημοτικού”.

Ζητήθηκε από τα παιδιά της ομάδας Α' και Γ' να διαβάσουν αργά και καθαρά το παραπάνω κείμενο.

- **Ανάγνωση και Συμπλήρωση Ελλιπών Προτάσεων**

Η δραστηριότητα αυτή χορηγήθηκε μόνο στα παιδιά της ομάδας Γ' και περιλάμβανε την ανάγνωση και συμπλήρωση 16 προτάσεων κλιμακούμενης δυσκολίας. Το κάθε παιδί, έπρεπε να επιλέξει μεταξύ 3 λέξεων για να συμπληρώσει το νόημα της κάθε πρότασης. Τα παιδιά αυτά, είχαν εμφανίσει μεγάλη δυσκολία, ή αδυναμία να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες ανάγνωσης συλλαβών και ψευδολέξεων. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορούσε να διαβαστεί από τον εξεταστή και υστερα το παιδί να επιλέξει ποια λέξη ταιριάζει. Μπορούσαμε λοιπόν να ελέγξουμε κατα πόσο κατανοεί τη σημασιολογία των λέξεων. Ήταν δηλαδή, μια πρόσθετη δραστηριότητα, που σκοπό είχε να μας δώσει ορισμένα παραπάνω στοιχεία για τις δυνατότητες κατανόησης γραπτού λόγου από το δείγμα της ομάδας Γ'.

4.5. Διαδικασία Χορήγησης

Προκειμένου να συγκεντρωθεί το δείγμα της έρευνας, ήταν απαραίτητη η τηλεφωνική ενημέρωση σχολείων και φροντιστηρίων για τη πιθανότητα διεξαγωγή της έρευνας. Έπειτα ακολούθησε προσωπική συνάντηση με τους υπεύθυνους των φορέων, όπου ενημερώθηκαν αναλυτικά για τις διαδικασίες που θα ακολουθούσαν και έγινε παρουσίαση του εργαλείου και του σκοπού των δραστηριοτήτων του. Κατόπιν συμφωνίας, ακολούθησε η χορήγηση του εργαλείου για τα παιδιά και των 3 ομάδων σε ήσυχες αίθουσες των σχολείων ή των φροντιστηρίων, αντίστοιχα.

Πριν από την έναρξη της χορήγησης, γινόταν μια πρώτη γνωριμία με το κάθε παιδί, μέσα από ερωτήσεις, όπως:

- “Πώς σε λένε;”
- “Πόσο χρονών είσαι;”
- “Τι τάξη πας;” “Σου αρέσει;”
- “Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα;”
- “Τι σου αρέσει πιο πολύ σε αυτό;”
- “Έχεις αδέρφια;”

Έπειτα ακολουθούσε επεξήγηση του σκοπού της διαδικασίας και των δραστηριοτήτων. Εξηγήθηκε στα παιδιά ότι “κάνουμε μια εργασία, και θα χρειαστούμε τη βοήθειά τους.” Έτσι εμπλέκονταν αμέσως στη διαδικασία με τη προθυμία να βοηθήσουν. Πριν από κάθε δραστηριότητα, γινόταν επεξήγηση με απλά λόγια, για το τι έπρεπε να κάνουν.

Συγκεκριμένα:

- Για τη δραστηριότητα Ανάγνωσης Συλλαβών, η οδηγία ήταν: “Θα διαβάσουμε μερικές συλλαβούλες. Θέλω να μου διαβάζεις από πάνω προς τα κάτω, αργά και καθαρά”.
- Για τη δραστηριότητα Ανάγνωσης Ψευδολέξεων, η οδηγία ήταν: “Τώρα, θα διαβάσουμε, μερικές λεξούλες που δεν υπάρχουν/δεν σημαίνουν κάτι. Θέλω να τις διαβάσεις από πάνω προς τα κάτω, όπως και πριν.”
- Για τη δραστηριότητα Ανάγνωσης Προτάσεων και Αντιστοίχισης με Εικόνα, η οδηγίες ήταν: “Τώρα, θα διαβάσουμε προτασούλες. Θέλω να μου διαβάσεις, και μετά να μου πεις, ποια από τις 3 εικόνες ταιριάζει με αυτό που διάβασες.”

Στις περιπτώσεις όπου τα παιδιά δεν κατανοούσαν τις οδηγίες, γινόταν επανάληψη των υποδείξεων και χρησιμοποιούνταν τα παραδείγματα του Τεστ Ανίχνευσης, που ήταν διαθέσιμα γι'αυτό το σκοπό.

Εάν διαπιστωνόταν λανθασμένη κατανόηση των υποδείξεων από το δείγμα, πχ. ανάγνωση των συλλαβών και ψευδολέξεων ορίζοντια αντί καθέτως, γινόταν η αντίστοιχη διόρθωση από τον εξεταστή.

Δεν δόθηκε χρονικός περιορισμός για τις δραστηριότητες. Το κάθε παιδί ήταν ελεύθερο να απαντήσει στον χρόνο που χρειαζόταν για να κάνει την ανάγνωση στις δραστηριότητες α, β και γ, και για να σκεφτεί την σωστή απάντηση στην γ δραστηριότητα. Επίσης, υπήρχε η ελευθερία να διορθώσει μια απάντησή του, εάν θεωρούσε ότι δεν ήταν σωστή ή παραγωγή ή η επιλογή εικόνας. Η διάρκεια της κάθε δραστηριότητας, ήταν επομένως ανάλογη με την απόδοση και την ταχύτητα του κάθε παιδιού στις δραστηριότητες.

4.6. Μέθοδος Βαθμολόγησης, Καταγραφής και Κατάταξης των Αποδόσεων

Η βαθμολόγηση που αντιστοιχούσε στις απαντήσεις του δείγματος ήταν:

- 1 βαθμός, για κάθε σωστή απάντηση
- 0 βαθμοί, για κάθε λανθασμένη απάντηση

Η μέγιστη δυνατή βαθμολόγηση για τις δραστηριότητες ανάγνωσης συλλαβών και ανάγνωσης ψευδολέξεων, ήταν το 24 (όσο και ο αριθμός των συλλαβών και ψευδολέξεων προς ανάγνωση, αντίστοιχα). Για τη δραστηριότητα ανάγνωσης προτάσεων και αντιστοίχισης με εικόνα, η μέγιστη βαθμολογία ήταν το 16 (όσο και ο αριθμός των προτάσεων προς ανάγνωση).

Για την κατάταξη των βαθμολογιών σε κλίμακες απόδοσης, χρησιμοποιήθηκε το “Διαγνωστικό Διάγραμμα για την Ηλικιακή Ομάδα Α'- Β' Δημοτικού”, το οποίο περιλαμβάνεται στο “Φυλλάδιο Εξέτασης” του Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών.

Στο ίδιο φυλλάδιο, πραγματοποιήθηκε και η συγκέντρωση και καταγραφή των βαθμολογιών για τις απαντήσεις του κάθε παιδιού. Το φυλλάδιο εξέτασης είναι εμπιστευτικό, καθώς μπορεί να θεωρηθεί η “ταυτότητα” του κάθε υποκειμένου για την συγκεκριμένη έρευνα.

Το άθροισμα των τυπικών βαθμών από τις απαντήσεις των παιδιών για τη κάθε δραστηριότητα, το κατατάσσει σε μια από τις αντίστοιχες κλίμακες επίδοσης:

1. Υψηλή Επίδοση, για βαθμολογία 13 +
2. Μέση Ανώτερη Επίδοση, για βαθμολογία 11-12
3. Μέση Επίδοση, για βαθμολογία 10
4. Μέση Κατώτερη Επίδοση, για βαθμολογία 8-9
5. Χαμηλή Επίδοση, για βαθμολογία 7 -

4.7 Κώδικας Δεοντολογίας της Έρευνας

Τηρήθηκε ο Κώδικας της Νυρεμβέργης, και με βάση την διακήρυξη του Ελσίνκι, προηγήθηκε της έρευνας δέσμευση για την ανωνυμία και εχεμύθεια που θα τηρούταν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας. Συγκεκριμένα, για το ερευνητικό μέρος που πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικά Σχολεία, έγινε γραπτή δήλωση στο Υπουργείο Παιδείας από τους σπουδαστές, αναφορικά με τη δέσμευση για τήρηση της αντίστοιχης νομοθεσίας πχ. απαγόρευση ηχογράφησης ή βιντεοσκόπησης.

Απέναντι στους γονείς των παιδιών, η δέσμευση ήταν προφορική και αφορούσε την μη δημοσιοποίηση των προσωπικών ή οικογενειακών στοιχείων των παιδιών. Επίσης, τηρήθηκαν ζητήματα ηθικής, όπως παραδείγματος χάρι, η μη πίεση των παιδιών σε περίπτωση που δεν επιθυμούσαν εν τέλει να συμμετάσχουν ή να ολοκληρώσουν στις δραστηριότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Μέθοδος Ανάλυσης των Αποτελεσμάτων

Για την εξαγωγή διαγραμμάτων και πινάκων, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα “Microsoft Office-Excel” (έκδοση 2007).

5.2 Ποσοτικά Αποτελέσματα Έρευνας

Πίνακας 3.2.1

Πίνακας με τις αναλυτικές βαθμολογίες στις δραστηριότητες που χορηγήθηκαν σε όλο το δείγμα της ομάδας Α'

Τυπικοί Βαθμοί /Δραστηριότητα	Φύλο	A	B	Γ
Υποκείμενο 1	Αγόρι	24	24	15
Υποκείμενο 2	Αγόρι	24	23	15
Υποκείμενο 3	Αγόρι	24	21	16
Υποκείμενο 4	Αγόρι	24	24	15
Υποκείμενο 5	Αγόρι	23	24	16
Υποκείμενο 6	Αγόρι	24	24	15
Υποκείμενο 7	Αγόρι	24	23	15
Υποκείμενο 8	Αγόρι	24	24	16
Υποκείμενο 9	Αγόρι	24	23	16
Υποκείμενο 10	Αγόρι	24	23	13
Υποκείμενο 11	Αγόρι	24	24	14
Υποκείμενο 12	Αγόρι	24	24	15
Υποκείμενο 13	Αγόρι	22	23	13
Υποκείμενο 14	Αγόρι	24	22	14
Υποκείμενο 15	Αγόρι	24	24	15
Υποκείμενο 16	Αγόρι	23	23	16
Υποκείμενο 17	Αγόρι	23	23	10
Υποκείμενο 18	Αγόρι	24	23	16
Υποκείμενο 19	Αγόρι	22	23	11
Υποκείμενο 20	Αγόρι	24	24	16
Υποκείμενο 21	Αγόρι	21	23	14

Υποκείμενο 22	Αγόρι	24	24	13
Υποκείμενο 23	Αγόρι	21	24	15
Υποκείμενο 24	Αγόρι	24	24	16
Υποκείμενο 25	Αγόρι	24	24	16
Υποκείμενο 26	Αγόρι	24	22	16
Υποκείμενο 27	Αγόρι	24	23	16
Μέσοι Όροι		23,51	23,33	14,22
Υποκείμενο 28	Κορίτσι	24	23	9
Υποκείμενο 29	Κορίτσι	24	24	16
Υποκείμενο 30	Κορίτσι	24	24	16
Υποκείμενο 31	Κορίτσι	24	24	16
Υποκείμενο 32	Κορίτσι	24	24	16
Υποκείμενο 33	Κορίτσι	24	24	16
Υποκείμενο 34	Κορίτσι	24	24	16
Υποκείμενο 35	Κορίτσι	24	24	16
Υποκείμενο 36	Κορίτσι	24	23	16
Υποκείμενο 37	Κορίτσι	24	24	16
Υποκείμενο 38	Κορίτσι	24	24	15
Υποκείμενο 39	Κορίτσι	11	22	11
Υποκείμενο 40	Κορίτσι	21	21	16
Υποκείμενο 41	Κορίτσι	24	24	15
Υποκείμενο 42	Κορίτσι	24	22	13
Υποκείμενο 43	Κορίτσι	24	24	16
Υποκείμενο 44	Κορίτσι	24	24	16
Υποκείμενο 45	Κορίτσι	23	24	9
Υποκείμενο 46	Κορίτσι	23	24	16
Υποκείμενο 47	Κορίτσι	24	23	16
Υποκείμενο 48	Κορίτσι	24	22	13
Υποκείμενο 49	Κορίτσι	24	24	16
Υποκείμενο 50	Κορίτσι	24	23	16
Μέσοι Όροι		23,21	23,44	14,83
Μ.Ο Συνολικών Βαθμών		23,36	23,39	14,53

Πίνακας Αποτελεσμάτων 3.2.2

Πίνακας με τις αναλυτικές βαθμολογίες στις δραστηριότητες που χορηγήθηκαν σε όλο το δείγμα της ομάδας Β'

Τυπικοί Βαθμοί /Δραστηριότητα	Φύλο	A	B	Γ
Υποκείμενο 1	Αγόρι	24	24	12
Υποκείμενο 2	Αγόρι	24	24	11
Υποκείμενο 3	Αγόρι	24	24	12
Υποκείμενο 4	Αγόρι	22	22	12
Υποκείμενο 5	Αγόρι	24	22	14
Υποκείμενο 6	Αγόρι	18	19	11
Υποκείμενο 7	Αγόρι	24	23	16
Υποκείμενο 8	Αγόρι	24	23	14
Υποκείμενο 9	Αγόρι	21	20	11
Υποκείμενο 10	Αγόρι	24	22	14
Υποκείμενο 11	Αγόρι	23	23	11
Υποκείμενο 12	Αγόρι	24	22	14
Υποκείμενο 13	Αγόρι	24	23	12
Υποκείμενο 14	Αγόρι	23	21	14
Υποκείμενο 15	Αγόρι	22	23	15
Υποκείμενο 16	Αγόρι	24	22	15
Υποκείμενο 17	Αγόρι	-	-	7
Υποκείμενο 18	Αγόρι	22	23	16
Υποκείμενο 19	Αγόρι	23	23	15
Υποκείμενο 20	Αγόρι	23	24	14
Υποκείμενο 21	Αγόρι	24	23	16
Μέσοι Όροι		21,95	21,43	13,14
Υποκείμενο 22	Κορίτσι	23	21	10
Υποκείμενο 23	Κορίτσι	4	20	11
Υποκείμενο 24	Κορίτσι	24	24	13
Υποκείμενο 25	Κορίτσι	24	23	11
Υποκείμενο 26	Κορίτσι	21	24	8
Υποκείμενο 27	Κορίτσι	24	24	10

Υποκείμενο 28	Κορίτσι	22	22	10
Υποκείμενο 29	Κορίτσι	23	24	15
Υποκείμενο 30	Κορίτσι	24	24	13
Υποκείμενο 31	Κορίτσι	24	24	13
Υποκείμενο 32	Κορίτσι	24	23	14
Υποκείμενο 33	Κορίτσι	22	23	13
Υποκείμενο 34	Κορίτσι	23	22	9
Υποκείμενο 35	Κορίτσι	20	19	12
Υποκείμενο 36	Κορίτσι	16	22	10
Υποκείμενο 37	Κορίτσι	19	21	13
Υποκείμενο 38	Κορίτσι	24	24	9
Υποκείμενο 39	Κορίτσι	4	-	-
Υποκείμενο 40	Κορίτσι	24	24	9
Υποκείμενο 41	Κορίτσι	23	23	16
Υποκείμενο 42	Κορίτσι	24	23	14
Υποκείμενο 43	Κορίτσι	23	23	12
Υποκείμενο 44	Κορίτσι	24	23	13
Υποκείμενο 45	Κορίτσι	22	20	13
Υποκείμενο 46	Κορίτσι	24	22	13
Υποκείμενο 47	Κορίτσι	24	24	13
Υποκείμενο 48	Κορίτσι	19	23	16
Υποκείμενο 49	Κορίτσι	23	24	15
Υποκείμενο 50	Κορίτσι	23	24	14
Μέσοι Όροι		21,31	21,97	11,79
Μ.Ο Συνολικών Τυπικών βαθμών		21,63	21,7	12,47

Πίνακας Αποτελεσμάτων 3.2.3

Πίνακας με τις αναλυτικές βαθμολογίες στις δραστηριότητες που χορηγήθηκαν σε όλο το δείγμα της ομάδας Γ'.

Τυπικοί Βαθμοί /Δραστηριότητα	Φύλο	A	B	Γ
Υποκείμενο 1	Αγόρι	0	0	3

Υποκείμενο 2	Αγόρι	0	0	2
Υποκείμενο 3	Αγόρι	0	0	0
Υποκείμενο 4	Αγόρι	0	0	4
Υποκείμενο 5	Αγόρι	0	0	4
Υποκείμενο 6	Αγόρι	0	0	7
Υποκείμενο 7	Αγόρι	23	22	9
Υποκείμενο 8	Αγόρι	-	-	-
Υποκείμενο 9	Αγόρι	0	0	0
Υποκείμενο 10	Αγόρι	7	18	7
Υποκείμενο 11	Αγόρι	0	0	13
Υποκείμενο 12	Αγόρι	2	16	7
Υποκείμενο 13	Αγόρι	2	0	0
Υποκείμενο 14	Αγόρι	13	20	9
Υποκείμενο 15	Αγόρι	0	0	6
Υποκείμενο 16	Αγόρι	0	0	4
Υποκείμενο 17	Αγόρι	0	0	13
Υποκείμενο 18	Αγόρι	0	0	12
Υποκείμενο 19	Αγόρι	0	0	4
Υποκείμενο 20	Αγόρι	-	-	-
Υποκείμενο 21	Αγόρι	0	0	6
Υποκείμενο 22	Αγόρι	0	0	8
Υποκείμενο 23	Αγόρι	-	-	-
Υποκείμενο 24	Αγόρι	-	-	-
Υποκείμενο 25	Αγόρι	-	-	-
Υποκείμενο 26	Κορίτσι	-	-	-
Υποκείμενο 27	Κορίτσι	-	-	-
Υποκείμενο 28	Κορίτσι	0	0	4
Υποκείμενο 29	Κορίτσι	0	0	3
Υποκείμενο 30	Κορίτσι	19	24	9
Υποκείμενο 31	Κορίτσι	0	14	2
Υποκείμενο 32	Κορίτσι	6	24	7
Υποκείμενο 33	Κορίτσι	18	22	13
Υποκείμενο 34	Κορίτσι	3	22	1
Υποκείμενο 35	Κορίτσι	13	15	1

Υποκείμενο 36	Κορίτσι	16	19	8
Υποκείμενο 37	Κορίτσι	5	2	4
Υποκείμενο 38	Κορίτσι	4	8	6
Υποκείμενο 39	Κορίτσι	4	3	5
Υποκείμενο 40	Κορίτσι	0	0	4
Υποκείμενο 41	Κορίτσι	-	-	-
Υποκείμενο 42	Κορίτσι	0	0	3
Υποκείμενο 43	Κορίτσι	0	0	11
Υποκείμενο 44	Κορίτσι	0	0	7
Υποκείμενο 45	Κορίτσι	23	23	11
Υποκείμενο 46	Κορίτσι	0	0	9
Υποκείμενο 47	Κορίτσι	0	0	8
Υποκείμενο 48	Κορίτσι	0	0	8
Υποκείμενο 49	Κορίτσι	0	0	12
Υποκείμενο 50	Κορίτσι	0	0	8
Μ.Ο Συνολικών Τυπικών Βαθμών		3,12	5	5,26

Ένα ποσοστό 16% (N =8) δεν κατάφερε να κάνει ανάγνωση σε καμία από τις δραστηριότητες του εργαλείου, ούτε με τη χρήση τεχνικών διευκόλυνσης. Στο ποσοστό αυτό περιλαμβάνεται ένα παιδί το οποίο εμφάνιζε σημαντικές φωνολογικές δυσκολίες.

Πίνακας 3.2.4

Μέσος Όρος Ηλικίας των Παιδιών της Ομάδας Α' που μιλούν τη Κρητική Διάλεκτο (n=4)

Ομάδα Α
7,04
7,10
7,05
7,08
7,06

Πίνακας 3.2.5

Μέσος Όρος Ηλικίας των Παιδιών της Ομάδας Β' που δεν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα (n=9)

Ομάδα Β'
8,03
8,00
8,03
10,00
8,01
10,01
9,00
8,02
7,09
7,56

Πίνακας 3.2.4

Μέσος Όρος Ηλικίας των Παιδιών της Ομάδας Γ' που παρακολουθούν Ελληνικό Μειονοτικό Σχολείο (n=3)

Ομάδα Γ'
7,09
8,03
8,01
7,55

Πίνακας 3.2.5

Μέσοι Όροι Βαθμολογιών/Ομάδα

Ομάδα Α' N=50	Δραστηριότητα Α'	Δραστηριότητα Β'	Δραστηριότητα Γ'
Αγόρια n= 27	23,51	23,33	14,22
Κορίτσια n= 23	23,51	23,44	14,83
Σύνολο Μ.Ο:	23,36	23,39	14,53

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνουμε ότι οι διαφορές στις αποδόσεις των δύο φύλων της Ομάδας Α' , με μητρική την Ελληνική, είναι αμεληταίες. Επομένως, το φύλο, δεν επηρέασε την απόδοση των υποκειμένων στις δραστηριότητες.

Παρατηρώντας τους συνολικούς μέσους όρους ανά δραστηριότητα, βλέπουμε επίσης, ότι οι διαφορές για τις δραστηριότητες Α' και Β' είναι στατιστικώς μη σημαντικές (d=0,03). Αυτή η

διαπίστωση μπορεί να υποδεικνύει ότι οι δραστηριότητες ανάγνωσης συλλαβών και ανάγνωσης ψευδολέξεων, στηρίζονται σε παρόμοιες αναγνωστικές δεξιότητες.

Η γενικότερη απόδοση του μονόγλωσσου δείγματος το κατατάσσει στις υψηλές βαθμολογίες απόδοσης και για τις 3 δραστηριότητες.

Ομάδα Β' N=50	Δραστηριότητα Α'	Δραστηριότητα Β'	Δραστηριότητα Γ'
Αγόρια n=21	21,95	21,43	13,14
Κορίτσια n=29	21,31	21,97	11,79
Σύνολο Μ.Ο:	21,63	21,7	12,46

Για την Ομάδα Β', με μητρική την Αλβανική, παρατηρούμε επίσης, μέσα από τη σύγκριση των μέσων όρων στις δραστηριότητες ότι το φύλο δεν επηρεάζει την απόδοση των υποκειμένων. Μόνο για τη δραστηριότητα Γ', παρατηρείται μια λίγο χαμηλότερη απόδοση για τα κορίτσια ($d=1,35$). Δεν γνωρίζουμε όμως αν κάποιος παράγοντας όπως θα μπορούσε να είναι ο περιβαλλοντικός θόρυβος να επηρέασε την απόδοση των συγκεκριμένων υποκειμένων. Παρατηρείται επίσης μια σημαντική διαπίστωση, μεταξύ των μεσων όρων στις δραστηριότητες Α' και Β' που επιβεβαιώνει τη συσχέτισή τους ως προς τις αναγνωστικές δεξιότητες που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα για να παράγουν σωστά τις συλλαβές ή ψευδολέξεις.

Γενικά, οι αποδόσεις του δείγματος της ομάδα Β', το κατατάσσει και αυτό στις υψηλές βαθμολογίες απόδοσης, όπως και τα μονόγλωσσα, με μικρές διαφορές, της τάξης των 2 βαθμών απόκλισης για τη κάθε δραστηριότητα.

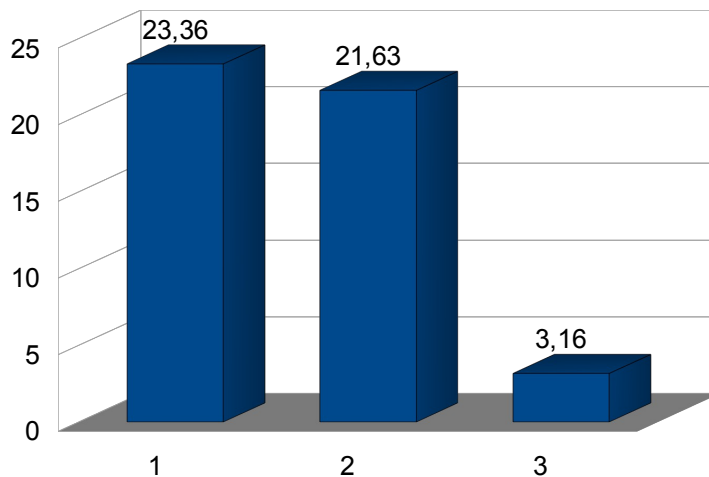
Ομάδα Γ' N=50	Δραστηριότητα Α'	Δραστηριότητα Β'	Δραστηριότητα Γ'
Αγόρια n=25	1,88	3,04	4,72
Κορίτσια n=25	4,44	7,04	5,76
Σύνολο Μ.Ο:	3,16	5,04	5,24

Η εικόνα για τα δίγλωσσα παιδιά με μητρική την Τουρκική γλώσσα, είναι διαφορετική. Οι αποδόσεις και για τις 3 δραστηριότητες είναι χαμηλές. Η σύγκριση μεταξύ των δύο φύλων δεν έχει νόημα, γιατί ακόμη και οι βαθμολογίες των υποκείμενα της ομάδας αυτής, συγκεντρώθηκαν με πολλή ενίσχυση και διευκόλυνση από τη πλευρά του εξεταστή. Παρατηρούμε πάντως, μια γραμμικότητα στις αποδόσεις και για αυτή την ομάδα. Η απόδοση και για τις 3 δραστηριότητες είναι στα ίδια επίπεδα, γεγονός που δείχνει ότι οι δραστηριότητες είναι αξιόπιστες και συσχετίζονται μεταξύ τους στις δεξιότητες που μετρούν, και δεν επηρέασε αστάθμητος παράγοντας τις απαντήσεις του δείγματος την ώρα της χορήγησης του τεστ αντίχνευσης και διερεύνησης.

Παρακάτω, παρατηρούμε με διαγράμματα, τις διαφορές μεταξύ των 3 ομάδων σύγκρισης, για καθεμία από τις δραστηριότητες. Γίνονται ακόμη πιο διακριτές οι μικρές διαφορές για τα μονόγλωσσα παιδιά της ομάδας Α' και τα δίγλωσσα με μητρική την Αλβανική της ομάδας Β'. Το ίδιο διακριτή είναι και η στατιστικώς σημαντική απόκλιση για την ομάδα Γ' με μητρική την Τουρκική γλώσσα.

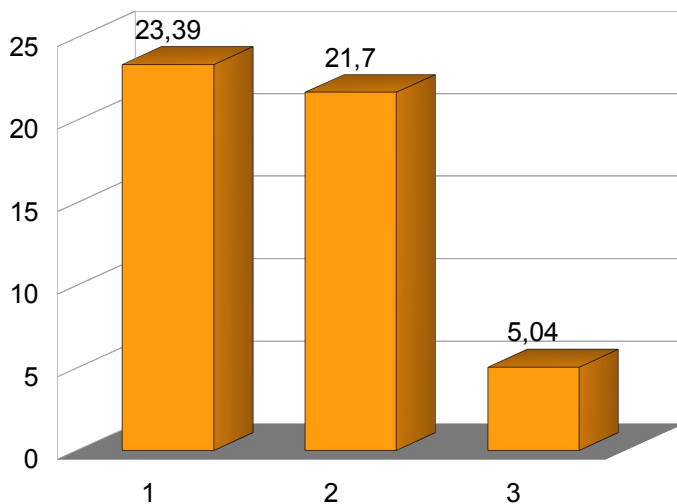
Διάγραμμα 1.

Μέσοι Όροι Επίδοσης για την Δραστηριότητα Α'



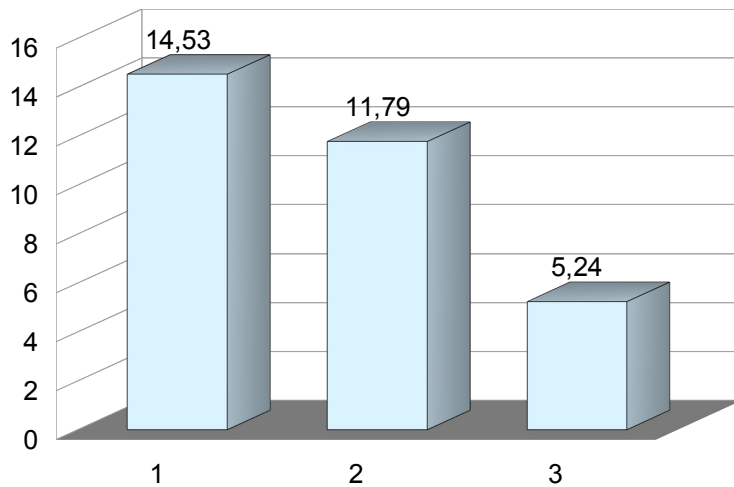
Διάγραμμα 2.

Μέσοι Όροι Επίδοσης για την Δραστηριότητα Β'



Διάγραμμα 3.

Μέσοι Όροι Επίδοσης για την Δραστηριότητα Γ'



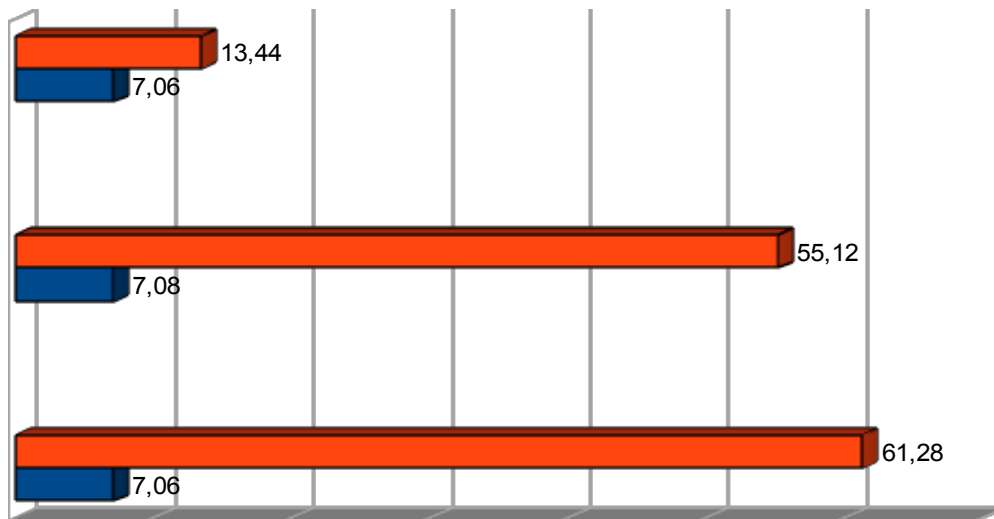
Πίνακας 3.2.6.

Μέσοι Όροι Ηλικίας του δείγματος ανά Ομάδα και Μέσοι Όροι της συνολικής τους Βαθμολόγησης και για τις 3 δραστηριότητες.

Στον παρακάτω πίνακα, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο ηλικίας για την Ομάδα Α' είναι ίδιος με τον Μ.Ο ηλικίας για την ομάδα Γ'. Ταυτόχρονα, βλέπουμε τη μεγάλη διαφορά στις συνολικές βαθμολογίες των δύο ομάδων. Έτσι, συμπεραίνουμε ότι η ηλικία δεν επηρέασε τις αποδόσεις. Επίσης, συγκρίνοντας τους Μ.Ο ηλικίας για την ομάδα Α' και την ομάδα Β', διαπιστώνουμε, ότι γενικά, η συνολική βαθμολογία δεν αυξάνεται όσο αυξάνεται η ηλικία του δείγματος.

Συσχέτιση ηλικίας/ επίδοσης	Μ.Όροι Ηλικιών	Συνολικοί Μ.Ο Βαθμολογιών
Ομάδα Α	7,06	61,28
Ομάδα Β	7,08	55,12
Ομάδα Γ'	7,06	13,44

Διάγραμμα 4.



Πίνακας 3.2.7. Συχνότητες Εμφάνισης Βαθμολογιών ανά Κλίμακα Επίδοσης για τη Κάθε Ομάδα

Για την ομάδα Α' των μονόγλωσσων παιδιών, διαπιστώνουμε μεγάλη συγκέντρωση για το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος στις υψηλές κατηγορίες. Μόλις 2 παιδιά είχαν λίγο χαμηλότερη επίδοση, 2 είχαν μέση επίδοση, και ακόμη 2 παιδιά είχαν μέση έως κατώτερη.

Επίδοση/Βαθμοί	Ομάδα Α'		
	Δραστηριότητα Α'	Δραστηριότητα Β'	Δραστηριότητα Γ'
Υψηλή (13-19+)	49	50	45
Μέση Ανώτερη (12-11)	1	0	1
Μέση Επίδοση (10)	0	0	2
Μέση Κατώτερη (9-8)	0	0	2
Χαμηλή Επίδοση (7 -)	0	0	0
Δεν ανταποκρίθηκαν	0	0	0

Πίνακας 3.2.8

Το ίδιο σε γενικές γραμμές παρατηρούμε και για τα δίγλωσσα παιδιά με μητρική την Αλβανική, με περισσότερα όμως υποκείμενα να σημειώνουν χαμηλότερες βαθμολογίες, κυρίως από 12-11 βαθμούς. 4 υποκείμενα εμφάνισαν χαμηλή επίδοση, ενώ 3 δεν ανταποκρίθηκαν σε καμία από τις δραστηριότητες, παρά μόνο στην επιλογή της κατάλληλης εικόνας, αφού ο εξεταστής διάβαζε ο ίδιος τις προτάσεις της δραστηριότητας Γ'.

Επίδοση/Βαθμοί	Ομάδα Β'		
	Δραστηριότητα Α'	Δραστηριότητα Β'	Δραστηριότητα Γ'
Υψηλή (13-19+)	47	48	28
Μέση Ανώτερη (12-11)	0	0	12
Μέση Επίδοση (10)	0	0	4
Μέση Κατώτερη (9-8)	0	0	4
Χαμηλή Επίδοση (7 -)	2	1	1
Δεν ανταποκρίθηκαν	1	1	1

Πίνακας 3.2.9.

Επίδοση/Βαθμοί	Ομάδα Γ'		
	Δραστηριότητα Α'	Δραστηριότητα Β'	Δραστηριότητα Γ'
Υψηλή (13-19+)	7	12	3
Μέση Ανώτερη (12-11)	0	0	4
Μέση Επίδοση (10)	0	0	0
Μέση Κατώτερη (9-8)	0	0	9
Χαμηλή Επίδοση (7 -)	35	29	26
Δεν ανταποκρίθηκαν	8	8	8

Για την ομάδα των δίγλωσσων παιδιών με μητρική την Τουρκική, παρατηρούμε μια διαφορετική κατανομή στις κλίμακες βαθμολόγησης, με πολύ μεγαλύτερη συγκέντρωση στις χαμηλές επιδόσεις. Επίσης, παρατηρούμε ότι 8 υποκείμενα δεν ανταποκρίθηκαν σε καμία από τις δραστηριότητες.

Πίνακας 3.2.10

Σύγκριση για τις Δραστηριότητες Γ και Δ, στις οποίες η Ομάδα Γ' εμφάνισε συγκρίσιμες αποδόσεις

Τα παιδιά της ομάδας Γ' εξαιρέθηκαν από την δραστηριότητα ανάγνωσης κειμένου γιατί το δείγμα ανάγνωσης από τις δραστηριότητες 1-3 έδειξε ότι τα περισσότερα δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στην συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Βαθμολογίες /Δραστηριότητα	Γ	Δ
Υποκείμενο 1	3	4
Υποκείμενο 2	2	0
Υποκείμενο 3	0	4
Υποκείμενο 4	4	0
Υποκείμενο 5	4	5
Υποκείμενο 6	7	8
Υποκείμενο 7	9	8
Υποκείμενο 8	-	-
Υποκείμενο 9	0	3
Υποκείμενο 10	7	8
Υποκείμενο 11	13	10
Υποκείμενο 12	7	1
Υποκείμενο 13	0	0
Υποκείμενο 14	9	12
Υποκείμενο 15	6	4
Υποκείμενο 16	4	2
Υποκείμενο 17	13	7
Υποκείμενο 18	12	9
Υποκείμενο 19	4	2
Υποκείμενο 20	-	-
Υποκείμενο 21	6	7
Υποκείμενο 22	8	7
Υποκείμενο 23	-	-
Υποκείμενο 24	-	-
Υποκείμενο 25	-	-

Υποκείμενο 26	-	-
Υποκείμενο 27	-	-
Υποκείμενο 28	4	5
Υποκείμενο 29	3	4
Υποκείμενο 30	9	10
Υποκείμενο 31	2	15
Υποκείμενο 32	7	12
Υποκείμενο 33	13	5
Υποκείμενο 34	1	16
Υποκείμενο 35	1	12
Υποκείμενο 36	8	16
Υποκείμενο 37	4	6
Υποκείμενο 38	6	7
Υποκείμενο 39	5	1
Υποκείμενο 40	4	3
Υποκείμενο 41	-	-
Υποκείμενο 42	3	3
Υποκείμενο 43	11	4
Υποκείμενο 44	7	8
Υποκείμενο 45	11	9
Υποκείμενο 46	9	5
Υποκείμενο 47	8	3
Υποκείμενο 48	8	5
Υποκείμενο 49	12	4
Υποκείμενο 50	8	3
Μέσοι Όροι	5,26	5,14

Η δραστηριότητα Δ' (ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων) χορηγήθηκε μόνον στα παιδιά της Ομάδας Γ', για τον λόγο ότι εμφάνισαν πολύ χαμηλές επιδόσεις αναγνωστικής αποκωδικοποίησης της Ελληνικής. Το γεγονός ότι με ανάγνωση των προτάσεων του εξεταστή στη δραστηριότητα Γ', τα παιδιά ανταποκρίνονταν στην επιλογή της κατάλληλης εικόνας, κρίθηκε μια ευκαιρία να αξιολογηθεί εκτενέστερα η κατανόηση προτάσεων. Έτσι χορηγήθηκε στα παιδιά αυτά και η δραστηριότητα Δ' (ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων). Από τη σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνουμε ότι εμφανίζουν τα παιδιά του δείγματος παρόμοιες επιδόσεις. Επαληθεύεται το αποτέλεσμα που αναμέναμε, ότι οι δραστηριότητες Γ' και Δ' αξιολογούν ταυτόχρονα την ίδια ικανότητα (αναγνωστική κατανόηση). Οι τυπικές αποκλίσεις για ορισμένα παιδιά είναι μεν στατιστικώς σημαντικές,

όμως δεν μπορούμε να γνωρίζουμε κατά πόσον επηρέασαν εξωγενείς παράγοντες (πχ. επικέντρωση προσοχής, φασαρία, κόπωση κτλ.) τα αποτελέσματα. Εάν ισχύει η παραπάνω υπόθεση, ερμηνεύονται έτσι οι μεγάλες διαφορές που εμφανίζονται για τα ίδια παιδιά, μεταξύ των δύο δραστηριοτήτων (πχ. Υποκείμενα 34 και 35).

5.3. Ποιοτικά Αποτελέσματα της Έρευνας

5.3.1 Πίνακες και Διαγράμματα Ποιοτικών Αποτελεσμάτων

Στον παρακάτω πίνακα, γίνεται αναφορά στους λόγους που διαπιστώθηκε ότι επηρεάζουν τις απαντήσεις των παιδιών του δείγματος, και για τις 3 ομάδες.

1. Δυσκολία Γραφημάτων

2. Δυσκολία Λεξιλογίου

3. Οικειότητα Υποκειμένων με Εικόνες

4. Ακρίβεια και Ευκρίνεια Εικονογράφησης

5. Βιασύνη

6. Επικέντρωση προσοχής

7. Χρονική Στιγμή Χορήγησης

8. Κόπωση

9. Περιβαλλοντικές Παρεμβολές (θόρυβος, διακοπή δραστηριότητας)

10. Άγχος επίδοσης - Αυτοπεποίθηση απαντήσεων

Πίνακας 5.3.2

Στον παρακάτω πίνακα, μπορούμε να παρατηρήσουμε τις φωνολογικές απλοποιήσεις που έκαναν τα υποκείμενα για τις δραστηριότητες Α' και Β'. Σε γενικές γραμμές, τα λάθη που εμφάνιζαν τα υποκείμενα ήταν κοινά, και χαρακτήριζαν τις λάθος απαντήσεις και για τις 3 ομάδες, και όχι για την κάθε ομάδα ξεχωριστά. Αυτό δείχνει ότι υπήρχαν συγκεκριμένες λέξεις και συλλαβές που δυσκόλευαν το δείγμα, κυρίως συμπλέγματα.

Οι φωνολογικές διεργασίες που έκαναν τα παιδιά δεν αφορούσαν τόσο αλλαγές, όπως αντιμεταθέσεις (πχ. άρχεπο αντί άχρεπο), ή προσθήκες (πχ. σκρις αντί για σκίς) αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό αντικαταστάσεις (πχ. έφερμα αντί για ίφερμα, γκραν αντί για γκρας) και

παραλήψεις (πχ. λότας αντί για λότρας, σκυ αντί για σκυς).

Αναλυτικά τα λάθη που έκαναν τα παιδιά και των 3 ομάδων, μπορούν να συνοψιστούν στον πίνακα που ακολουθεί.

Φωνολογικές Διεργασίες	Λάθη που Παρατηρήθηκαν	Συλλαβές και Ψευδολέξεις-Στόχοι	Ανάγνωση Λέξης Στόχου ως:
Αντιμεταθέσεις	ργ - γρ ρτ - τρ χρ - ρχ φλ- λφ	τοργαδέκι σπερτίνα άχρεπο ρονέφλη	τογραδέκι σπετρίνα άρχεπο ρονέλφη
Αντικαταστάσεις	ε- ο ι - α ι - ε α - ε ο - ι κρ - τρ σκ -σπ σκ -στ τ - ντ σ - ν σκλ -σκρ	σκλε ίφερμα ίφερμα άχρεπο, αρίπετο οκρίπενο, βλο κρησπόδι σκρι σκης τριν γκρας σκλε	σκλο άφερμα έφερμα έχρεπο, ερίπετο ικρίπενο, βλι τρησπόδι σπρι στης ντριν γκραν σκρε
Παραλήψεις	γκρ - γκ χω - ω ξ - σ σπλ- σπ τρ - τ στ- σ ρμ - μ ρτ - ρ μπρ - μπ χρ- χ σκλ -σκ /ν/ σε τελική θέση /σ/ σε τελική θέση	γκρας χωρένα ξεν σπλεν λότρας λερτιστακό ίφερμα βαρτεστικό, λερτιστακό μπρο άχρεπο σκλε τρυν σκης	γκας ορένα σεν σπεν λότας λερτισακό ίφεμα βαρεστικό, λεριστακό μπο άχεπο σκε τρυ σκυ
Προσθήκες	ε σε αρχική θέση σκ-σκρ	σκης	σκτης

Πίνακας 3.3.2. Συγκέντρωση των λαθών στην υποδοκιμασία Γ' με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης.

Παρατηρούμε, ότι τα λάθη στην ανάγνωση, αφορούν κυρίως λανθασμένη προφορά συμφώνων (πχ. παιντί), λάθη αλλαγής αριθμού στα ουσιαστικά (από Πληθ. Ενικό και από Ενικό σε Πληθ.), λάθη αλλαγής του χρόνου στα ρήματα (πχ. κοιτάζει-κοίταζε), λάθη κανονικοποίησης (οικογένεια) καθώς και λάθη τονισμού και αντικατάστασης λέξεων με συνώνυμες ή με λέξεις με παρόμοια φωνοτακτική δομή (πχ. αμάζια-αυτοκίνητα, τροχονόμος-ταχυδρόμος).

Αριθμός πρότασης	Σωστή ανάγνωση	Λανθασμένη ανάγνωση
Πρόταση 1	<i>το παιδί</i>	<i>το παιντί</i>
Πρόταση 2	<i>τα παιδιά</i>	<i>το παιδί</i>
Πρόταση 3	<i>συννέφιασε συννέφιασε και</i>	<i>συννεφιάζει συννέφιαζε κι</i>
Πρόταση 4	<i>κορίτσι κοιτάζει</i>	<i>κοριτσάκι κοίταζε</i>
Πρόταση 6	<i>αλλά</i>	<i>όλα</i>
Πρόταση 9	<i>τροχονόμος σχολείου απέναντι πεζοδρόμιο</i>	<i>ταχυδρόμος σκολείου παράλειψη λέξης πεζόδρομο</i>
Πρόταση 10	<i>χώρος λουλούδια λουλούδια αυτοκίνητα</i>	<i>χορός λουλούντια λουλούδα αμάζια</i>
Πρόταση 16	<i>Οικογένεια</i>	<i>οϊκογένεια</i>

5.3.2. Ρυθμός και Ταχύτητα Ανάγνωσης

Η ταχύτητα της ανάγνωσης για τα παιδιά που κατάφεραν να κάνουν ανάγνωση του υλικού, κυμαινόταν από πολύ χαμηλή έως πολύ υψηλή για τα δεδομένα της Β' τάξης του Δημοτικού. Η ποιότητα της ανάγνωσης καθώς και η επιλογή της σωστής εικόνας, δεν ήταν πάντοτε ανάλογες της ταχύτητας και του ρυθμού ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι η πολύ χαμηλή ή πολύ υψηλή ταχύτητα ανάγνωσης, επηρέαζε την αξιολόγηση της σωστής εικόνας από ένα μέρος του δείγματος.

Στην αργή ταχύτητα ανάγνωσης, παρατηρήθηκε από τα υποκείμενα:

- ανάγνωση γράμμα προς γράμμα
- ανάγνωση συλλαβή προς συλλαβή
- αργή μετάβαση από τη μια λέξη προς την επόμενη

Αντίθετα, στην υψηλή ταχύτητα ανάγνωσης, παρατηρήθηκαν:

- Αυξημένα λάθη απροσεξίας
- Συχνές αυτοδιορθώσεις
- Επαναλήψεις συλλαβών
- Επαναλήψεις λέξεων
- Συχνή ανάγκη για δεύτερη ανάγνωση των προτάσεων

5.3.3 Αντισταθμιστικές και ενισχυτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για να διευκολυνθεί η ανάγνωση του υλικού

Από τα ίδια τα παιδιά

- Σιωπηλή και έπειτα δυνατή ανάγνωση
- Επιβράδυνση της ταχύτητας ανάγνωσης
- Έλεγχος της ανάγνωσης με το δάχτυλο

Από τους εξεταστές

- Αναμονή για τη σωστή απάντηση από το παιδί
- Φωνημική διευκόλυνση (πχ. πρώτο γράμμα)
- Διόρθωση μιας λανθασμένης ανάγνωσης και παροχή του σωστού προτύπου (σωστή ανάγνωση της συλλαβής ή λέξης -στόχου)
- Παροχή δεύτερης ευκαιρίας για σωστή ανάγνωση και αυτοδιόρθωση από το ίδιο το παιδί
- Έλεγχος του ρυθμού της ανάγνωσης με το δάχτυλο ή με το στυλό
- Προσωρινή διακοπή της δραστηριότητας και συζήτηση για τα ενδιαφέροντα του παιδιού, εάν παρατηρούταν δυσκολία συγκέντρωσης ή ανάγκη ξεκούρασης
- Λεκτική επιβράβευση, όποτε το κάθε παιδί κατέβαλλε μεγάλη προσπάθεια

5.3.4. Ποιοτικές Παρατηρήσεις ανά Δραστηριότητα

A. Ανάγνωση συλλαβών

Οι πιο εμφανείς δυσκολίες των υποκειμένων αφορούσαν την ανάγνωση συμπλεγμάτων συμφώνων καθώς και την ανάγνωση συμφώνων σε τελική θέση. Ακόμα και στις περιπτώσεις όπου παρατηρήθηκαν λάθη στην ανάγνωση φωνηέντων (πχ. στη συλλαβή /σκλη/), φαινόταν από την επιβράδυνση στον ρυθμό της ανάγνωσης, ότι η πραγματική δυσκολία βρισκόταν στην ανάγνωση του συμπλέγματος, η οποία οδηγούσε και σε λανθασμένη ανάγνωση του φωνήεντος.

B. Ανάγνωση ψευδολέξεων

Όσον αφορά τα παρατηρούμενα λάθη στην συγκεκριμένη υποδοκιμασία, πέραν των δομικών και συστημικών απλοποιήσεων που πραγματοποιούσαν τα υποκείμενα (βλ. αντίστοιχο πίνακα, σελ. 72), παρατηρήθηκαν συστηματικά, λάθη που αφορούσαν την αλλαγή του τόνου στις πολυσύλλαβες λέξεις. Τα υποκείμενα, έτειναν να “κατεβάζουν” τον τόνο από την προπαραλήγουσα συλλαβή, όπου τονίζονταν οι συγκεκριμένες λέξεις, στην παραλήγουσα. Το ίδιο φαινόμενο, παρατηρήθηκε και σε δυσύλλαβες λέξεις, με μικρότερη συχνότητα και ένταση. Για παράδειγμα, στην Υποδοκιμασία Ανάγνωσης Ψευδολέξεων, τα υποκείμενα, διάβαζαν σωστά την ψευδολέξη “χωρένα” και “κατέβαζαν” τον τόνο και στην επόμενη λέξη (“ίφερμα” - “ιφέρμα”), η οποία διαβαζόταν από τα περισσότερα παιδιά του δείγματος όπως και όσες ακολουθούσαν με λάθος τονισμό.

Γ. Ανάγνωση Προτάσεων και Αντιστοίχιση με Εικόνα

Όσο αυξανόταν η φωνημική και γραφημική δυσκολία των προτάσεων της δραστηριότητας, τόσο πιο συχνά παρατηρούνταν λάθη είτε στην επιλογή της κατάλληλης εικόνας, είτε στην σωστή ανάγνωση των προτάσεων. Το μήκος της πρότασης, επίσης επηρέαζε ή καθυστερούσε την αξιολόγηση της κατάλληλης εικόνας. Ένα ακόμη φαινόμενο που παρατηρήθηκε, ήταν ότι, η ύπαρξη πολλών γραμματικών στοιχείων στις προτάσεις (δευτερεύουσες προτάσεις, χρονικοί σύνδεσμοι, παραπάνω από ένα υποκείμενα ή αντικείμενα κ.ο.κ) δυσχέραινε την επιλογή της κατάλληλης εικόνας. Πολύ συχνό, εκτιμούμε ότι ήταν και το φαινόμενο της συμπλήρωσης νοημάτων μέσα από τα συμφραζόμενα της πρότασης. Το ίδιο ισχύει και για τις εικόνες, οι οποίες λειτουργούσαν βοηθητικά. Η εικονογράφηση στην δραστηριότητα Γ' μπέρδευε τα παιδιά (δίγλωσσα και μονόγλωσσα) με αποτέλεσμα να επιλέγουν τις περισσότερες φορές την εικόνα (β) ως σωστή. Επίσης, πολλά παιδιά του δείγματος, δεν καταλάβαιναν ότι πρέπει να επιλέξουν ανάμεσα και στις τρεις εικόνες. Αγνοούσαν την πρώτη εικόνα, για το λόγο ότι βρισκόταν ξεχωριστά από τις άλλες δύο, με αποτέλεσμα να μη δίνουν εξαρχής τη σωστή απάντηση, παρόλο που ο εξεταστής έδειχνε ποιές εικόνες πρέπει να προσέξει το κάθε παιδί. Τα παιδιά συνήθιζαν να αντιδρούν με έκπληξη, όταν τους υπενθύμιζε ο εξεταστής ότι διαλέγουν και από τις 3 εικόνες και δήλωναν ότι δεν είχαν καταλάβει ότι περιλαμβάνεται και η πρώτη εικόνα στις επιλογές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Ο όρος «ακεραιότητα της ανεξάρτητης μεταβλητής» (“procedural integrity”) αφορά το κατά πόσο οι διαδικασίες που είχαν σχεδιαστεί να εφαρμοστούν, πραγματοποιήθηκαν όπως είχε προβλεφθεί (Cooper, Heron & Heward, 2007; Gresham, MacMillan, Beebe-Frankenberger & Bocian, 2000).

6.1. Ποιοτικές Παρατηρήσεις για τις Επιδόσεις των Ομάδων

Ομάδα Α'

Για τα παιδιά της ομάδας Α', είναι εμφανές ότι οι γονείς προωθούν την βελτίωση της Ελληνικής γλώσσας. Αν και οι διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών είναι μικρές, φαίνεται ότι παράγοντες όπως το πόσες ώρες ασχολούνται οι γονείς με τα παιδιά τους, πόσες ώρες μελετάνε στο σπίτι, ποια είναι η διάθεσή τους απέναντι στο σχολείο και την ανάγνωση κάνουν τη διαφορά ανάμεσα στην πολύ καλή και στην άριστη ικανότητα ανάγνωσης.

Ομάδα Β'

Για τα παιδιά της ομάδας Β', μπορεί να ειπωθεί ότι οι επιδόσεις κυμαίνονταν από πολύ υψηλές έως και μέσες χαμηλές, ανάλογα με το περιβάλλον μάθησης, και στο σχολείο αλλά και στο σπίτι. Οι ίδιοι παράγοντες που ισχύουν για τα παιδιά της ομάδας Α', ισχύουν και εδώ. Αντίθετα, παράγοντες όπως τα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα, δεν φαίνεται να επηρεάζουν ιδιαίτερα τις επιδόσεις των παιδιών αυτών, όσο η προσοχή που δίνεται στα ίδια. Το εκπαιδευτικό σύστημα, φαίνεται ότι έχει αφομοιώσει τα παιδιά με μητρική την Αλβανική στο εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα να μην διαχωρίζονται από τα συνομήλικά τους μονόγλωσσα. Η στάση των γονέων ωστόσο, απέναντι στη μάθηση καθώς και ο μειωμένος φόρτος των γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχονται πολλά παιδιά από την Αλβανία, ίσως να εξηγούν τις διαφορές που εμφανίζουν με τα παιδιά από την Ελλάδα.

Ομάδα Γ'

Οι γονείς μερικών μόνο παιδιών της ομάδας Γ' γνωρίζουν Ελληνικά. Από αναφορά των γονέων, φαίνεται ότι το περιβάλλον χρήσης της Ελληνικής επηρεάζει άμεσα τη γνώση της και από τους ίδιους τους γονείς. Για παράδειγμα, οι πατεράδες, γνωρίζουν πολύ καλύτερα την Ελληνική από τις μητέρες των παιδιών της ομάδας αυτής, καθώς οι μητέρες δεν εργάζονται και δεν έρχονται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα για επαγγελματικούς λόγους, όπως εκείνοι. Το αποτέλεσμα είναι, η κάθε γλώσσα να ομιλείται (όταν αυτή ομιλείται στο σπίτι) από ξεχωριστά πρόσωπα. Φαίνεται επίσης για το δείγμα της ομάδας Γ', ότι το περιβάλλον δεν ευνοεί την εκμάθηση ή την ανάπτυξη της Ελληνικής. Τα σχολεία είναι κατά βάση μειονοτικά, οι γονείς γνωρίζουν επίσης κατά βάση μόνο την Τουρκική και τα παιδιά δεν έχουν τρόπο επαφής με την Ελληνική. Επομένως τα αποτελέσματα για την συγκεκριμένη ομάδα είναι αναμενόμενα. Παρατηρώντας τους μέσους όρους των τυπικών βαθμών για όλες τις δραστηριότητες της ομάδας Γ', διαπιστώνουμε ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά της μειονοτικής κοινότητας της Θράκης στην ανάγνωση και κατανόηση της Ελληνικής είναι τεράστιες. Οι ελάχιστες ώρες διδασκαλίας των Ελληνικών στο σχολείο, φαίνεται ότι δεν επαρκούν για να αποκτήσουν τα παιδιά αυτά ένα ικανοποιητικό και λειτουργικό επίπεδο επικοινωνίας στην Ελληνική.

Διαπιστώνεται επίσης, ότι από τα Υποκείμενα 12, 14 και 15, τα οποία παρακολουθούσαν τα μισά μαθήματα στα ελληνικά, μόνο το ένα (Υποκ. 15) δεν εμφανίζει στατιστικώς σημαντικές διαφορές από τα παιδιά που παρακολουθούσαν το μειονοτικό τμήμα. Δίνουμε δύο πιθανές ερμηνείες για το φαινόμενο αυτό.

Είτε ο τρόπος και οι μέθοδοι διδασκαλίας της Ελληνικής δεν είναι οι κατάλληλοι, είτε το περιβάλλον των παιδιών αυτών είναι τόσο καθοριστικό, που αντισταθμίζει οποιαδήποτε θετικά αποτελέσματα από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο. Ακόμη και για τις βαθμολογίες της ομάδας αυτής στη δραστηριότητα Γ', δεν μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι υπάρχει συγκριτικά καλύτερη απόδοση, καθώς τα περισσότερα παιδιά, δεν ήταν σε θέση να κάνουν ανάγνωση των προτάσεων και απλώς αντιστοιχίζαν αυτό που άκουγαν από τον εξεταστή με την κατάλληλη εικόνα. Οι σημαντικές διαφορές που εμφανίζονται για ορισμένα παιδιά του δείγματος μεταξύ των δραστηριοτήτων αναγνωστικής αποκωδικοποίησης (Α' και Β') και αναγνωστικής κατανόησης (Γ') δεν μπορούν να συγκριθούν με τις επιδόσεις των παιδιών των ομάδων Α' και Β'.

Οι επιδόσεις των παιδιών, κατατάσσουν την αναγνωστική τους ευχέρεια όσον αφορά την Ελληνική, στις χαμηλότερες έως και μέσες κατώτερες επιδόσεις. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός, ότι το περιβάλλον των παιδιών αυτών τα θεωρεί δίγλωσσα, ακόμη κι αν κατέχουν μόνον μερικές λέξεις στην Ελληνική γλώσσα.

Φαίνεται λοιπόν, ότι ακόμη και ο ορισμός που δίνεται για το ποιο παιδί είναι δίγλωσσο και ποιο όχι, μπορεί να επηρεάσει την επιλογή του κατάλληλου δείγματος, και άρα και τα αποτελέσματα.

6.2. Ποιοτικές Παρατηρήσεις για τις Δραστηριότητες

Δύο μεταβλητές που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων, ήταν η βιασύνη και ο βαθμός συγκέντρωσης. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι στην περίπτωση της βιασύνης, η σχέση ρυθμού ανάγνωσης και αριθμού λαθών ήταν αντιστρόφως ανάλογη. Όσο πιο γρήγορα δηλαδή, διάβαζαν τα παιδιά τις λέξεις και τις προτάσεις, τόσο πιο πολλά λάθη απροσεξίας εμφάνιζαν. Όσον αφορά τη συγκέντρωση των παιδιών κατά τη χορήγηση του εργαλείου, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε σε τι ποσοστά κυμαινόταν. Ήταν εμφανές, όμως, ότι η συγκέντρωση μειωνόταν αισθητά όταν πλησίαζε η ώρα του διαλείμματος, όταν κάποιο πρόσωπο παρενέβαινε στη διαδικασία, αποσυντονίζοντας το παιδί, καθώς και όταν τα παιδιά δεν θεωρούσαν ενδιαφέρουσα κάποια από τις δραστηριότητες του εργαλείου. Η τελευταία παρατήρηση ερμηνεύει εν μέρει και τη μεγάλη διαφορά που μπορεί να παρατηρείται σε ορισμένα παιδιά στην επίδοση σε δύο διαφορετικές δραστηριότητες.

Σε γενικές γραμμές, παρατηρείται μια ομοιογένεια στον τύπο των παρατηρούμενων λαθών. Φαίνεται, ότι η αντιστοίχιση γραφημάτων με τα αντίστοιχα φωνήματά τους, δεν επηρεάζεται μόνον από την δυσκολία αναγνώρισης και ανάγνωσης του ίδιου του γραφήματος, αλλά μπορεί να επηρεάζεται και από τη δυσκολία αναγνώρισης και των γραφημάτων που το συνοδεύουν. Επίσης, αξίζει να διερευνηθεί, κατά πόσον η ανάγνωση προηγούμενων λέξεων, επηρεάζει την ανάγνωση των επόμενων. Στο φαινόμενο των παρατονισμών που παρατηρήθηκαν, η αλλαγή τονισμού, γινόταν σε αρμονία με τον τονισμό της προηγούμενης λέξης.

Οι εικόνες φάνηκε ότι διευκόλυναν τα υποκείμενα στο να κατανοήσουν αυτό που διάβαζαν, περιορίζοντας τις επιλογές για την απόδοση του νοήματος στις τρεις (όσες ήταν οι εικόνες μέσα από τις οποίες καλούνταν το κάθε υποκείμενο να διαλέξει την κατάλληλη). Ο Kress (2000), προτείνει τον όρο «synaesthesia» για να αποδώσει τη νοητική εκείνη διεργασία, όπου ένα νόημα γίνεται κατανοητό και διατυπώνεται με σημειωτικούς τρόπους, συμπληρωματικούς προς τη γλώσσα (π.χ. μέσω εικόνας ή μουσικού ήχου). Τα παιδιά της Ομάδας Γ' δεν χρησιμοποιούσαν συστηματικά άρθρα κατά την ανάγνωση. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως μη παθολογικό, αν λάβουμε υπόψη ότι η Τουρκική Γλώσσα δεν κάνει χρήση άρθρων και μπορεί να θεωρηθεί ενδεικτικό της επίδρασης που μπορεί να έχει η L1 στην εκμάθηση της L2.

6.3. Το προφίλ των παιδιών με τις υψηλότερες βαθμολογίες

Τα παιδιά που διάβαζαν τις λέξεις ως λέξεις, και όχι ως μια ακολουθία συλλαβών ή γραμμάτων και που διατηρούσαν έναν σταθερό ρυθμό ανάγνωσης, ήταν εκείνα τα οποία είχαν και μια πιο ποιοτική εικόνα ως προς την ανάγνωση του υλικού. Συνολικά, τα παιδιά που σημείωσαν την υψηλότερη βαθμολογία στις δραστηριότητες, είχαν ένα πολύ γρήγορο ρυθμό ανάγνωσης, αλλά ταυτόχρονα μετέβαιναν ομαλά από τη μια λέξη στην επόμενη. Η ανάγνωσή των παιδιών αυτών χαρακτηριζόταν από καθαρή ανάγνωση των γραφημάτων, ξεκάθαρο διαχωρισμό της μιας λέξης από την αμέσως επόμενη της και σωστό τονισμό των λέξεων (δραστηριότητα Β) και επιτονισμό στις προτάσεις (δραστηριότητα Γ). Επίσης, ήταν πολύ πιο προσεκτικά από τα υπόλοιπα παιδιά και χρησιμοποιούσαν πιο έντονα τεχνικές αντιστάθμισης των λαθών τους (όπως τη χρήση του δείκτη κατά την ανάγνωση). Συμπεριφορικά, ήταν πιο συγκεντρωμένα στις διαδικασίες, άκουγαν προσεχτικά τις οδηγίες και είχαν υψηλότερη συνειδητότητα των λαθών τους. Είχαν επίσης υψηλότερη αυτοπεποίθηση και εμφάνιζαν λιγότερο άγχος επίδοσης.

6.4. Το προφίλ των παιδιών με τις χαμηλότερες βαθμολογίες

Τα παιδιά που εμφάνισαν τα πιο χαμηλά σκορ επίδοσης στις δραστηριότητες του εργαλείου, εμφάνιζαν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Εμφάνιζαν είτε πολύ γρήγορο είτε πολύ αργό ρυθμό ανάγνωσης, δεν είχαν επίγνωση του νοήματος του κειμένου που διάβαζαν, είχαν μειωμένη αίσθηση των λαθών τους και χαμηλά επίπεδα συγκέντρωσης. Ορισμένα από αυτά, εμφάνιζαν δισταγμό κατά την ανάγνωση, ενώ πολλά έκαναν παρατονισμούς, δεν τηρούσαν τα σημεία στίξης και δεν είχαν σωστό επιτονισμό στις προτάσεις ή στην ανάγνωση ιστορίας (επιπλέον δραστηριότητα ανάγνωσης). Στη δραστηριότητα Γ, εμφάνισαν γραμματικά λάθη, όπως παραλήψεις, αλλαγές στις καταλήξεις και στον αριθμό των ουσιαστικών καθώς και στον χρόνο των ρημάτων. Επίσης παραποιούσαν την ανάγνωση ορισμένων λέξεων, αντικαθιστώντας τις με σημασιολογικά παρόμοιες. Τέλος, παρατηρήθηκαν και ορισμένα λάθη κανονικοποίησης αλλά και προφοράς.

6.5. Παρατηρήσεις από τη Λήψη των Ιστορικών

Από τα ιστορικά που συμπλήρωσαν οι γονείς του δείγματος, φάνηκε ότι οι γονείς που αφιέρωναν περισσότερο χρόνο, είχαν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και οι ίδιοι ενθάρρυναν την ανάγνωση και εξωσχολικών βιβλίων. Το περιβάλλον στο οποίο ζουν τα παιδιά αυτά, δεν φαίνεται τόσο καταλυτικός παράγοντας όσο τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται από την οικογένειά τους σε συνδυασμό με τις συνθήκες και την πορεία κατάκτησης της L2

(Ελληνικής). Τα παιδιά που δεν αμελούν την χρήση της ελληνικής στο σπίτι τους, είναι εκείνα με την καλύτερη απόδοση στην ανάγνωση. Αντίθετα, τα δίγλωσσα παιδιά που αμελούν την μελέτη και την ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας στο οικείο τους περιβάλλον, δεν μπορούσαν να καταταχθούν στις πιο υψηλές κατηγορίες. Μέσα από τη συζήτηση που γινόταν πριν και μετά την χορήγηση του εργαλείου, φάνηκε ότι τα παιδιά αυτά είχαν καλύτερες επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα, μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το σχολείο και ασχολούνταν πιο έντονα με κινητικές εξωσχολικές δραστηριότητες (πχ. αθλήματα). Φαίνεται ότι τα περιβάλλοντα χρήσης μιας γλώσσας, θα πρέπει να βρίσκονται σε αρμονία και όχι σε αντίθεση μεταξύ τους και να ενισχύουν τη χρήση της. Όσο πιο οικονομικά ευκατάστατοι ήταν οι γονείς των παιδιών, τόσο υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης είχαν και τόσο μεγαλύτερη σημασία έδιναν σε θέματα γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Στα ίδια παιδιά, οι γονείς έδιναν μεγάλη προσοχή και στην γενικότερη συναισθηματική αλλά και σωματική ανάπτυξη. Τα παιδιά αυτά, είχαν εξωσχολικές δραστηριότητες (είτε καλλιτεχνικές ή εκφραστικές πχ. Χορός, ζωγραφική) είτε κινητικές/αθλητικές (πχ. άθλημα όπως ποδόσφαιρο ή κολύμπι). Περνούσαν περισσότερες ώρες σε κοινωνικές δραστηριότητες, όπως παιχνίδι με φίλους, και πολύ λιγότερες ώρες σε παθητικές δραστηριότητες όπως παρακολούθηση τηλεόρασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας, στόχος της παραπάνω μελέτης, ήταν να διερευνηθεί το φαινόμενο της διγλωσσίας στην Ελλάδα. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκαν δίγλωσσα παιδιά για τα οποία κρίνεται μεγάλη η ανάγκη για επίλυση σχετικών ζητημάτων τους. Θεωρήσαμε, ότι κατά την αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας μέσα από μια ομάδα δραστηριοτήτων, το σημαντικό δεν ήταν τόσο το να βρεθούν ορισμένες μεμονομένες μετρήσεις αλλά μετρήσεις οι οποίες θα μας δίνουν μια ικανοποιητική εικόνα για τις γλωσσικές δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών, μετρήσεις οι οποίες θα είναι αντιπροσωπευτικές του δείγματος. Διερευνήθηκαν οι παράγοντες που υποστηρίζει η διεθνής βιβλιογραφία ότι μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση των δίγλωσσων παιδιών και έπειτα διαπιστώθηκε εάν αποδεικνύεται η επίδρασή τους από την εν λόγω έρευνα.

Διαπιστώθηκε, ότι ο τρόπος και η συχνότητα χρήσης των L1 και L2 στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον, παίζει καθοριστικό ρόλο στο πόσο θα αναπτύξει το δίγλωσσο παιδί και τις δύο γλώσσες. Η ηλικία και το φύλο, δεν συσχετίζονται και δεν επηρεάζουν την απόδοση των υποκειμένων στις δραστηριότητες ανάγνωσης. Αντίθετα, το εκπαιδευτικό πλαίσιο και το κλίμα που επικρατεί στη τάξη, επηρεάζει την απόδοση των παιδιών αυτών. Φάνηκε ότι οι ολιγομελείς τάξεις, όπου οι δάσκαλοι λειτουργούν με πιο ομαδικό τρόπο διδασκαλίας, και προάγουν την συμμετοχή όλων των δίγλωσσων μαθητών είναι πιο αποδοτικές για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης των παιδιών. Αλλά και η περιοχή συγκέντρωσης του δείγματος, σχετίζεται σε κάποιο βαθμό με τις αποδόσεις. Η περιοχή διαμονής σχετίζεται άμεσα με το οικονομικό επίπεδο των γονέων, έναν ακόμη παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά, όπως φάνηκε από την παρατήρηση των ιστορικών. Η ιδιοσυγκρασία του κάθε παιδιού επίσης σχετίζεται με την απόδοσή του στην ανάγνωση. Τα πιο δραστήρια παιδιά ήταν και πιο αποδοτικά. Δεν γνωρίζουμε όμως κατά πόσο η στάση των γονέων και η νοοτροπία με την οποία μεγάλωσαν, ευνοούσε στο να είναι πιο δραστήρια τα παιδιά αυτά ή αν ήταν τέτοια η ιδιοσυγκρασία τους.

Παρά την ανομοιογένεια που ίσως να αναμέναμε στα αποτελέσματα, λόγω των διαφορετικών χώρων διεξαγωγής, μας δόθηκε η ευκαιρία να εξετάσουμε μέσα από τα διάφορα περιβάλλοντα τις ομοιότητες και διαφορές που εμφανίζουν τα παιδιά των τριών ομάδων. Φαίνεται ότι τα παιδιά από την Αλβανία δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα μονόγλωσσα, σε αντίθεση με τα δίγλωσσα παιδιά της μειονοτικής κοινότητας της Θράκης, τα οποία αντιμετωπίζουν τεράστιες δυσκολίες στην ανάγνωση και κατανόηση της Ελληνικής.

Η συχνή επαφή των δίγλωσσων παιδιών με την L2 διαπιστώθηκε ότι είναι απολύτως απαραίτητη για την ανάπτυξη της Ελληνικής. Το ίδιο απαραίτητη είναι και η εκπαίδευση των γονέων σε θέματα διγλωσσίας αλλά και σωστής διδασκαλίας της ελληνικής στο παιδί τους. Η προσέγγιση της διγλωσσίας από τους γονείς καθορίζει εάν το παιδί θα αναπτύξει και τις δύο γλώσσες, ή εάν θα υπολείπεται σε μια από αυτές ή ακόμη και στις δύο. Όσο πιο θετική είναι η στάση των γονέων και όσο πιο πολλή βάση δίνουν στην ταυτόχρονη ανάπτυξη και των δύο γλωσσών, εξίσου, τόσο πιο ανεπτυγμένες θα είναι και οι γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού. Διαπιστώθηκε επίσης, ότι οι συνθήκες στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, δεν ευνοούν σε καμία περίπτωση την ανάπτυξη της Ελληνικής Γλώσσας.

Με βάση τα παραπάνω, εν λόγω έρευνα, προτείνει ορισμένες λύσεις, οι οποίες θεωρούμε ότι εάν εφαρμοστούν στη πράξη και εμπλουτιστούν, θα συμβάλλουν σε ένα μικρό έστω βαθμό στην βελτίωση των μεθόδων προσέγγισης της διγλωσσίας. Θεωρούμε επίσης αναγκαίο να τονισθεί, ότι ερμηνεύουμε τις αναγνωστικές δυσκολίες που εμφανίζουν τα δίγλωσσα παιδιά με μητρική γλώσσα την Αλβανική και τη Τουρκική, ως αποτέλεσμα των κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών. Οι δυσκολίες των δίγλωσσων παιδιών στην ανάγνωση, δεν θεωρούνται αιτία τυχόν γενικευμένων δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, συνδέονται όμως άμεσα με αυτό, και συμβάλλουν στην προσαρμογή και ενσωμάτωση των παιδιών στο εκάστοτε μαθησιακό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

8.1 Περιορισμοί της Έρευνας

Κατά την διεξαγωγή αλλά και τη προετοιμασία της έρευνας προέκυψαν ορισμένοι περιορισμοί.

8.1.1 Περιορισμοί στην Συγκέντρωση του Δείγματος

Η συγκέντρωση του δείγματος ήταν μια χρονοβόρος διαδικασία, καθώς τα παιδιά με μητρική την Αλβανική πλέον γεννιούνται στην Ελλάδα και πολλά από αυτά δεν μαθαίνουν την Αλβανική ως μητρική γλώσσα. Ως προς τη συγκέντρωση του δείγματος, αξίζει να σημειώσουμε επίσης την ποικιλία ως προς το πλαίσιο χορήγησης του Εργαλείου Ανίχνευσης της Ανάγνωσης, που δεν μας επέτρεψε να συγκεντρώσουμε δείγμα από συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια/περιοχές. Τα παιδιά από τη μειονωτική κοινότητα της Θράκης, είναι μεν δίγλωσσα, αλλά η διγλωσσία τους όπως διαπιστώθηκε, είναι αμφιλεγόμενο αν μπορεί πράγματι να χαρακτηριστεί διγλωσσία, καθώς τα παιδιά αυτά γνωρίζουν ελάχιστα έως και καθόλου να διαβάζουν υλικό στην Ελληνική. Επικοινωνούν εξαιρετικά στην Τουρκική, αλλά στην ελληνική γλώσσα υπάρχει μεγάλη δυσκολία προφορικής έκφρασης. Πολλά από τα παιδιά αυτά δε γνώριζαν Ελληνικά και χρειαζόταν η βοήθεια από το γονιό για να γίνει η χορήγηση των δραστηριοτήτων στα δυνατά πλαίσια. Η κατανόησή τους ήταν φυσιολογική, όπως φάνηκε από τη δραστηριότητα επιλογής της κατάλληλης εικόνας. Ο εξεταστής έκανε σε αυτά τα παιδιά ανάγνωση, ή γινόταν μετάφραση από το γονιό εάν ήταν αναγκαίο, και το παιδί αντιστοιχίζε με την εικόνα. Όσον αφορά τα δίγλωσσα παιδιά με μητρική την Ελληνική, δεν ξεχωρίζουν από τα συνομήλικά τους μονόγλωσσα. Επικοινωνούν άνετα και στις δύο γλώσσες και δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές από τα μονόγλωσσα.

8.1.2 Περιορισμοί στη Λήψη Ιστορικού

Αξίζει να σημειωθεί η μεγάλη δυσκολία που αντιμετωπίστηκε με τη λήψη του ιστορικού διγλωσσίας από τους γονείς, τόσο διαδικαστικά όσο και για προσωπικούς λόγους (δυσπιστία απέναντι στους εξεταστές και την τήρηση απορρήτου, αμφιβολία για τη σπουδαιότητα της λήψης προσωπικών στοιχείων των παιδιών, άλλοι λόγοι τους οποίους δεν ανέφεραν, αλλά απλά εκδήλωσαν έντονη άρνηση). Με τα παραπάνω δεδομένα, δεν ήταν πρακτικά δυνατόν να συμπληρωθούν όλα τα στοιχεία του ιστορικού διγλωσσίας για το συνολικό δείγμα, εφόσον ήταν κάτι που απαιτούσε ξεχωριστή συνάντηση με τους γονείς των παιδιών. Επιπλέον, το μορφωτικό επίπεδο αλλά και η προκατάληψη από την πλευρά ορισμένων γονέων, δεν επέτρεψαν την ολοκληρωμένη λήψη ιστορικού για όλα τα παιδιά. Ιδιαίτερα έντονες ήταν οι αντιρρήσεις και οι προβληματισμοί που είχαν οι γονείς των παιδιών της μειονοτικής κοινότητας της Θράκης. Πολλοί γονείς, συμφωνούσαν μεν να χορηγηθεί το τεστ ανίχνευσης, αλλά επιθυμούσαν να παραμείνουν στον ίδιο χώρο την ώρα της χορήγησης. Αυτό το γεγονός, δεν βοηθούσε τα παιδιά ωστόσο να συγκεντρωθούν στις δοκιμασίες, και προκαλούσε συχνές διακοπές στη διαδικασία. Άλλοι γονείς, εμφάνιζαν έντονο προβληματισμό για την τήρηση του απορρήτου όσον αφορούσε τα ονόματα των παιδιών τους. Η στάση αυτή παρατηρήθηκε και σε πολλούς γονείς των παιδιών από τη Κρήτη. Ίσως να δείχνει τη γενικότερη στάση των πιο κλειστών κοινοτήτων, όπου οι κάτοικοι ενημερώνονται γρήγορα για τις εξελίξεις μελών της κοινότητάς τους. Αντίθετα, για το δείγμα των παιδιών με μητρική την Αλβανική, που

συγκεντρώθηκε στην Αθήνα, παρατηρήθηκε μεν το ίδιο φαινόμενο, αλλά λιγότερο έντονα.

8.1.3. Περιορισμοί στην Χορήγηση του Εργαλείου

Όσον αφορά την χορήγηση του εργαλείου ανίχνευσης, προέκυψαν περιορισμοί, είτε από την δόμηση και το περιεχόμενο του ίδιου του εργαλείου, είτε από αστάθμητους παράγοντες.

1. Οι γονείς καθώς και οι εκπαιδευτικοί ήταν διστακτικοί στην χορήγησή του, καθώς αμφέβαλλαν για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των διαδικασιών που επρόκειτο να ακολουθηθούν.
2. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνει δεν επαρκούν για να δοθεί ακριβής διάγνωση αναγνωστικής δυσκολίας, ακόμα και αν αυτή εντοπιστεί, καθώς δεν πρόκειται για διαγνωστικό αλλά για ανιχνευτικό εργαλείο.
3. Το εργαλείο δεν περιλαμβάνει δραστηριότητες στοχευμένες για δίγλωσσα παιδιά ή κάποιο συνοδευτικό υλικό όπου θα λαμβάνονται υπόψη παράγοντες διγλωσσίας. Η ανάγνωση υλικού στη μητρική γλώσσα των παιδιών και η σύγκριση της απόδοσης στην κάθε δραστηριότητα σε σχέση με την απόδοση για τις αντίστοιχες δραστηριότητες στα ελληνικά, θα μπορούσε παραδειγματος χάρη, να δώσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις επιδόσεις και τις ικανότητες των παιδιών στην ανάγνωση.
4. Οι δραστηριότητες Α' και Β'(ανάγνωση συλλαβών και ανάγνωση ψευδολέξεων) δεν ήταν πλήρως κατανοητές από τα παιδιά της έρευνας. Συγκεκριμένα, πολλά παιδιά ρωτούσαν, τι είναι αυτές οι λέξεις, και τι σημαίνουν η εκδήλωναν τη περιέργειά τους για τον σκοπό της δραστηριότητας, από τη στιγμή που οι λέξεις δεν ήταν υπαρκτές. Για τη δραστηριότητα Γ', επειδή περιλάμβανε και τις εικόνες, τα παιδιά καταλάβαιναν αμέσως τι έπρεπε να κάνουν, και γενικότερα, ανταποκρίνονταν με μεγαλύτερη προθυμία.
5. Η εικονοποίηση του εργαλείου δεν ήταν αρκετά ευκρινής για να μπορέσει να διαχωρίσει εικόνες με κοντινή σημασιολογία. Για παράδειγμα, στην πρόταση “Ο ουρανός συννέφιασε κι άρχισε να βρέχει δυνατά”, πολλά παιδιά, μπέρδευαν την εικόνα 1. που έδειχνε βροχή και σύννεφα, με την εικόνα 2. που έδειχνε μόνο σύννεφα. Για τη συγκεκριμένη εικόνα, φάνηκε ότι η εικονοποίηση στην εικόνα 2. έδινε στα παιδιά την εντύπωση της βροχής, με αποτέλεσμα να τη διαλέγουν ως σωστή.

8.2. Συστάσεις

“Οφείλουμε να τονίσουμε τη σπουδαιότητα της ελληνικής γλώσσας ως οργάνου ή ως κατάλληλου μέσου, που θα τους επιτρέψει μια ταχύτερη και ευχερέστερη προσαρμογή στο νέο περιβάλλον (Μήτσης 1998).

8.2.1. Συστάσεις προς εκπαιδευτικούς

Απαραίτητη προϋπόθεση για να μετατραπούν τα λάθη σε «εργαλείο μάθησης» είναι να τα χειριστεί ανάλογα ο εκπαιδευτικός. Οι φιλόλογοι των μειονοτικών και διαπολιτισμικών

σχολείων πρέπει να επιλέγουν διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία κειμένων, που να ανταποκρίνεται στα βιώματα, στα ενδιαφέροντα, στις ανάγκες, στις αξίες και στις εμπειρίες των μαθητών. Το διδακτικό υλικό επίσης δεν πρέπει να περιέχει πολιτιστικά στοιχεία μη αποδεκτά ή προσβλητικά για το ακροατήριό τους, που είναι οι μαθητές της μειονότητας (Μήτσης 1998).

Οι στόχοι του κάθε μαθήματος θα πρέπει να καθορίζονται με ακρίβεια και να προσαρμόζεται η διδασκαλία στην ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή. Ένα από τα βασικά εργαλεία για να γίνει το περιεχόμενο του μαθήματος ελκυστικότερο είναι η διαθεματική προσέγγιση, η οποία ενισχύει τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, αναζητούν στοιχεία και συλλέγουν τα ίδια πληροφορίες. Επίσης, από τη διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώνουμε πόσο χρήσιμο εργαλείο είναι το παιχνίδι και πόσες εφαρμογές έχει στην εκπαίδευση. Η ενσωμάτωση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, όπως είναι τα γλωσσικά παιχνίδια μπορεί να ενισχύσει τα αποτελέσματα της μάθησης (Σταφυλίδου, e-class). Έτσι τα αλλόγλωσσα παιδιά που έχουν αδυναμία να εκφραστούν στη δεύτερη γλώσσα, μέσα από τέτοιες παρεμβάσεις, μαθαίνουν χωρίς να φοβούνται το λάθος, μέσα σε ένα περιβάλλον συνεργασίας και διαλόγου (Δημητρίου, Λαγοπούλου, Νικολάου, 2002).

Μεγάλη σημασία έχει η χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών, ως προϋπόθεση για την εκμάθηση της ελληνικής. Ο Lado (1957), αναφέρει, ότι στη σύγκριση μεταξύ μητρικής και ξένης γλώσσας βρίσκεται το κλειδί που διευκολύνει ή δυσχεραίνει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Αντικείμενο της προτεινόμενης πράξης είναι η αρμονική ένταξη των παιδιών του συνόλου της μειονότητας, με τις πολιτισμικές και γλωσσικές τους ιδιαιτερότητες, στο εκπαιδευτικό σύστημα, η διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς της πλειονότητας, η παροχή γνώσεων διαπολιτισμικής αγωγής στους εκπαιδευτικούς, η παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η συμβουλευτική υποστήριξη των οικογενειών προκειμένου να στηρίζουν ενεργά την εκπαίδευση των παιδιών τους και τέλος η ευαισθητοποίηση του διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης.

Η κυριότερη έλλειψη του εκπαιδευτικού συστήματος είναι πιθανόν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καταρτισμένοι στη δίγλωσση εκπαίδευση. Ο κάθε εκπαιδευτικός καλό είναι να θυμάται την τεράστια επίδραση που φαίνεται να έχει το περιβάλλον του δίγλωσσου παιδιού, ώστε να δώσει αναλόγως βάση στις ανάγκες των παιδιών που παρακολουθούν τη τάξη του, και να τα βοηθήσει ουσιαστικά εκεί που υστερούν. Το κοινό σημείο στο οποίο συγκλίνουν οι έρευνες, όσον αφορά τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας για δίγλωσσους μαθητές, είναι η ύπαρξη συνεργατικού πνεύματος και συνεχούς αλληλεπίδρασης στις επιλεγμένες από τον εκπαιδευτικό δραστηριότητες.

Παραδείγματος χάρη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει μικρές ομάδες συνεργασίας, που θα περιλαμβάνουν μαθητές διαφορετικού γλωσσικού και γνωστικού επιπέδου (DeVillar 1990, Levine 1990). Οι συνθήκες στη τάξη, θα πρέπει να είναι τέτοιες που να ενθαρρύνουν το δίγλωσσο παιδί όπως και το μονόγλωσσο να αναδείξει τις ιδιαίτερες κλίσεις του αλλά και να θέτει στη πράξη εκείνες τις δεξιότητες που έχει κατακτήσει. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του προτεινόμενου διδακτικού υλικού, είναι το ενδιαφέρον. Έντονα ερεθίσματα, συχνές εναλλαγές στη παρουσίαση του υλικού, ποικιλία ακόμη και ως προς τη μέθοδο παρουσίασής του υλικού στους μαθητές, μπορούν να εξάψουν τη περιέργεια, και συνεπώς και το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του μαθήματος στα μικρά παιδιά, είτε πρόκειται για μονόγλωσσα είτε για δίγλωσσα. “Η διδασκαλία πρέπει να είναι ελκυστική,

ώστε να προκαλείται η νοητική δραστηριοποίηση των μαθητών σε διαδικασίες υψηλότερου επιπέδου και σε κριτική σκέψη και όχι να εξαντλείται σε απαιτήσεις για διαδικασίες χαμηλότερου επιπέδου, όπως είναι η στείρα απομνημόνευση και η αντιγραφή” (Vygotsky 1997, Cummins 2003). Οι Carrasquillo & Rodriguez (1996) προτείνουν μάλιστα τις “τροποποιητικές διδακτικές στρατηγικές” (sheltered subject matter instructions). Το περιεχόμενο του μαθήματος δεν αλλάζει. Αυτό που αλλάζει είναι ο τρόπος παρουσιάσής του, με τέτοιο τρόπο, ώστε ο εκάστοτε γλωσσικός στόχος να συνδυάζεται με την απόκτηση μιας καινούργιας και διαφορετικής γνώσης. Εξαιρετικά χρήσιμο είναι και το μοντέλο του Jim Cummins (1999) για την ενδυνάμωση των μαθητών/-τριών από μειονεκτούσες ομάδες, το οποίο δίνει μία συνολική απάντηση σε θέματα αγωγής τέτοιων ομάδων.

8.2.1.1. Εκπαιδευτικές προτάσεις

“Τα δίγλωσσα βιβλία δίνουν την ευκαιρία στα δίγλωσσα παιδιά να αναγνωρίσουν τη σύνδεση των γλωσσών τους, αλλά και να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στις δύο ‘ταυτότητές’ τους, ενώ παρέχουν σε όλα τα παιδιά την δυνατότητα να αναπτύξουν μεταγλωσσικές και πολυγλωσσικές δεξιότητες.” (Τσοκαλίδου, 2004), με τη προϋπόθεση ότι γνωρίζουν και τις δύο γλώσσες.

Η πρόταση αυτή της Τσοκαλίδου, αναδεικνύει την ανάγκη να δοθεί στα δίγλωσσα παιδιά ένα μέσο για να χρησιμοποιούν ενεργά και τις δύο γλώσσες. Η ανάγνωση δίγλωσσων βιβλίων, είναι ένα εργαλείο για τον γονιό και τον εκπαιδευτικό, γιατί μπορεί να αποτελέσει μια ευχάριστη και ταυτόχρονα πολίτιμη εκπαιδευτική δραστηριότητα για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας των δίγλωσσων παιδιών. Ιδιαίτερα ένα βιβλίο που θα συνοδεύεται από πλούσια εικονογράφηση, προσαρμοσμένο στις ηλικιακές δυνατότητες των παιδιών σχολικής ηλικίας, θεωρούμε ότι μπορεί να αποτελέσει για το παιδί ένα ισχυρό κίνητρο μάθησης.

Μια άλλη εκπαιδευτική πρόταση που μπορεί να φανεί χρήσιμη για την προαγωγή της αναγνωστικής ευχέρειας είναι τα κείμενα “ταύτισης”. Ζητείται από το παιδί να γράψει ένα δικό του κείμενο, όπου θα εκφράζει τις απόψεις του και τις ιδέες του καθώς και τα συναισθήματά του για εμπειρίες που έχει ζήσει. Είναι ένας έξυπνος τρόπος επαφής με το παιδί, είτε είναι μονόγλωσσο είτε δίγλωσσο, το οποίο, αν αξιοποιηθεί σωστά μπορεί να μας δώσει πολλές πληροφορίες για τις γνωστικές και γλωσσικές του ικανότητες. Μπορεί επίσης, να μας προσφέρει “τροφή” για να κατανοήσουμε τις συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού. Αν αυτό το εργαλείο χρησιμοποιηθεί με στόχο την διερεύνηση του ζητήματος της διγλωσσίας, θα μπορούσε να μας λύσει πολλές απορίες, και μάλιστα, από την πιο αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης: τις εμπειρίες των ίδιων των δίγλωσσων παιδιών.

Σημασία δεν έχει μόνον η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, αλλά και η παροχή ευκαιριών, ώστε το δίγλωσσο παιδί να έρθει σε επαφή με τη μητρική του γλώσσα (Levine, 1990) και κυρίως, να αποκτήσει πολιτισμική ταυτότητα.

Ορισμένοι τρόποι για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος είναι:

1. *Η συζήτηση με το δίγλωσσο παιδί για τη χώρα καταγωγής του και η έκφραση των συναισθημάτων του για τη συγκεκριμένη χώρα.*
2. *Η παρουσίαση οπτικοακουστικού υλικού (φωτογραφίες, DVD κτλ.) που θα βοηθήσουν το παιδί να σχηματίσει εικόνα για τη χώρα του, στην περίπτωση που δεν έχει επαφή με αυτή.*

3. *Η συζήτηση για τα έθιμα, τον τρόπο ζωής, την ιστορία και τις παραδόσεις της χώρας του.*
4. *Η αναζήτηση κοινών πολιτισμικών και κοινωνικών στοιχείων μεταξύ της χώρας καταγωγής και της χώρας διαμονής του δίγλωσσου παιδιού.*
5. *Η εμπάθυνση στις σχέσεις που διέπουν τη μητρική γλώσσα με την δεύτερη γλώσσα, η οποία αναμένεται να τονώσει τις γλωσσικές συνδέσεις των δύο γλωσσών και την μεταφορά γλωσσικών στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη.*

Η εμπάθυνση στα γλωσσικά στοιχεία μόνο της γλώσσας-στόχου (σε αυτή τη περίπτωση, της Ελληνικής) στερεί από το δίγλωσσο παιδί την ευκαιρία να διαπιστώσει τα ευεργετικά στοιχεία της επαφής και με τις δύο γλώσσες. Επιπλέον, το δίγλωσσο παιδί πιέζεται εκ των συνθηκών να σκέφτεται και να επικοινωνεί μόνον στην γλώσσα-στόχο, με άγνωστες για τη ψυχολογία του συνέπειες (Vygotsky, 1997, Wells, 1999, Cummins, *Όλοι οι μαθητές πρέπει να νιώθουν καλά μαθαίνοντας*, 2003)

Οι στρατηγικές βελτίωσης της κατανόησης γραπτού λόγου που προτείνονται παρακάτω, έχουν ως στόχο την κατανόηση του νοήματος του κειμένου προς ανάγνωση καθώς και την ενεργό χρήση της γλώσσας.

Ενδεικτικές στρατηγικές μάθησης είναι:

1. *Η παρακολούθηση της πορείας της ανάγνωσης*
2. *Η κατασκευή σχεδιαγραμμάτων και σχεδίων σχετική με την ιστορία που διδάσκεται σ' ένα κείμενο*
3. *Η διατύπωση ερωτήσεων/ απαντήσεων σε σχέση με το περιεχόμενο και την οργάνωση του κειμένου*
4. *Η διατύπωση ερωτημάτων από τον ίδιο τον αναγνώστη*
5. *Η συγγραφή περιλήψεων και συμπερασματικών κειμένων.*

8.2.2. Συστάσεις προς τους γονείς

Οι γονείς των δίγλωσσων παιδιών θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι ένα δίγλωσσο παιδί, για τον λόγο ότι εναλλάσει ανάμεσα σε δύο γλωσσικά συστήματα, πιθανόν με διαφορετικές γλωσσικές δομές, πιθανόν να αντιμετωπίσει στην γλωσσική του ανάπτυξη κάποιες δυσκολίες. Εξαρτάται από τους γονείς αν θα δουν αυτές τις δυσκολίες ως εμπόδια ή ως ευκαιρίες, ώστε να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο του παιδιού τους. Οι περισσότερες νοητικές αναπαραστάσεις τις οποίες συνεπάγεται η δίγλωσσία, ανοίγουν ορίζοντες στο δίγλωσσο παιδί για έναν γλωσσικό πλούτο, τον οποίο τα μονόγλωσσα παιδιά δεν έχουν την ευκαιρία να συναντήσουν. Οι γονείς θα πρέπει να ενθαρρύνουν συνεχώς το παιδί τους να αναπτύσσει και τις δύο γλώσσες. Οποιαδήποτε δραστηριότητα συνοδεύεται από ανάγνωση υλικού, είναι χρήσιμη για την αναγνωστική ευχέρεια του δίγλωσσου όπως και του μονόγλωσσου παιδιού. Οι ίδιοι, στην επαφή τους με το παιδί, θα πρέπει να τηρούν τον κανόνα “ένα πρόσωπο, μια γλώσσα”, για να μη προκληθούν επικαλύψεις μεταξύ των γλωσσών και φαινόμενα μεταφοράς στοιχείων από τη μητρική προς τη δεύτερη γλώσσα. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό, να φροντίσουν από τη πλευρά τους, να δώσουν στο παιδί τους μια πολιτιστική και κοινωνική ταυτότητα, που θα λειτουργήσει ως κίνητρο για να εμπλουτίσει το παιδί είτε τη μητρική του είτε τη γλώσσα του

τόπου διαμονής του. Τέλος, υποστηρίζουμε τη σπουδαιότητα της συνεχούς ενθάρρυνσης και της παροχής ενίσχυσης σε ένα παιδί που δεν έχει ακόμη επίγνωση της σημασίας της ανάγνωσης και της δίγλωσσης κατάστασής του για τη μετέπειτα γλωσσική του πορεία. Όπως υποστηρίζουν οι Kielhoefer/Jonekeit (1983), θα πρέπει οι γονείς να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στην καθημερινή τους επικοινωνία με το δίγλωσσο παιδί. Θα πρέπει να τηρείται η αρχή “ένα πρόσωπο ή ένα περιβάλλον-μια γλώσσα”, αλλά ταυτόχρονα, να φροντίζουν να αναπτύσσονται και οι δύο γλώσσες στον ίδιο βαθμό, χωρίς να παραμελείται η εκμάθηση της μίας έναντι της άλλης. Η άμεση επαφή του παιδιού με τη κουλτούρα της χώρας του ή της μειονοτικής κοινότητας στην οποία ανήκει, μέσα από ταξίδια, ανάγνωση υλικού στην L1 (πχ. παραμύθια) και επαφή με τα ακούσματα της L1 (πχ. τραγούδια).

8.2.3. Συστάσεις προς λογοθεραπευτές

Το φαινόμενο της διγλωσσίας, δεν απασχολεί μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους λογοπεδικούς ως ειδικούς της ομιλίας και του λόγου, για μια σειρά από λόγους:

α) Μελετώντας το ζήτημα της διγλωσσίας, θα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες στην επικοινωνία που μπορεί να εμφανίσει ένα δίγλωσσο παιδί και να επέμβουν εγκαίρως, διαμορφώνοντας την μετέπειτα μαθησιακή του πορεία.

β) Μέσα από τη μελέτη της διγλωσσίας, θα μπορέσουν να επέμβουν στην πράξη, θεραπευτικά, σε περιπτώσεις γλωσσικών διαταραχών, εφόσον θα έχουν κατανοήσει πλήρως τους μηχανισμούς κατάκτησης και λειτουργίας της γλώσσας των δίγλωσσων παιδιών που χρήζουν λογοθεραπευτικής παρέμβασης.

γ) Θα μπορούν να αντιμετωπίσουν από μια διαφορετική οπτική τις συναισθηματικές εκφάνσεις μιας αναγνωστικής ή γενικευμένης μαθησιακής δυσκολίας σε ένα δίγλωσσο παιδί και να δώσουν τις κατάλληλες συστάσεις σε εκπαιδευτικό και γονείς.

Ο λογοθεραπευτής, στη περίπτωση ενός δίγλωσσου παιδιού θα πρέπει να λάβει υπόψη παράγοντες όπως (Σταφυλίδου, Πολυγλωσσικό Περιβάλλον και Διγλωσσία, e-class):

1. Την ηλικία εκμάθησης της L2
2. Την σειρά κατάκτησης της μητρικής και της L2
3. Τον τρόπο με τον οποίον πραγματοποιήθηκε η κατάκτηση της L2
4. Τη γλωσσική και πολιτιστική σχέση που διέπει τις δύο γλώσσες
5. Τον τρόπο χρήσης των δύο γλωσσών από το παιδί και το περιβάλλον του
6. Τις μορφές γλωσσικής κατάκτησης
7. Τη κουλτούρα και τη πολιτισμική ταυτότητα της οικογένειας
8. Τις πολιτισμικές αποκλίσεις μεταξύ της χώρας καταγωγής του παιδιού και της χώρας μόνιμης διαμονής
9. Θέματα που αφορούν την παρέμβαση στη διγλωσσία (πχ. πιθανές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει ο λογοθεραπευτής κατά την επικοινωνία με την οικογένεια)

8.2.3.1. Λογοθεραπευτική παρέμβαση σε δίγλωσσα παιδιά με διαταραχές λόγου

Ο επαγγελματίας λογοθεραπευτής, θα πρέπει να λάβει υπόψη, τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα δίγλωσσο παιδί και συμβάλλουν στην ανάπτυξη γλωσσικής διαταραχής. Κατά την λήψη του ιστορικού διγλωσσίας, θα λάβει επομένως υπόψη τις συνθήκες διαμονής, την ύπαρξη διγλωσσίας από τους γονείς, τον τρόπο ζωής τους, ο οποίος μπορεί να επηρεάζει τη χρήση των 2 γλωσσών στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Άλλη μια δυνατότητα που μπορεί να αξιοποιήσει ένας λογοθεραπευτής στην περίπτωση της παρέμβασης σε δίγλωσσα παιδιά, είναι να προσπαθήσει να έρθει ο ίδιος σε επαφή με τις γλώσσες των μεταναστών ή μειονοτήτων, ακόμη και να μάθει τη γλώσσα. Σε κοινωνικά πλαίσια, η αποδοχή και αντιμετώπιση που έχει η L1 από την ευρύτερη κοινωνία, θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τον λογοθεραπευτή, καθώς και αυτή μπορεί να συμβάλλει στην συναισθηματική, γνωστική ή γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού.

Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, θα πρέπει να γίνει σαφές, κατά πόσο το παιδί αναπτύσσεται φυσιολογικά και εμφανίζει απλώς κάποια γλωσσική καθυστέρηση, ή εάν πρόκειται για γενικευμένη γλωσσική διαταραχή. Η τακτική, του να δωθεί προσοχή μόνο στην γλώσσα που χρησιμοποιεί το δίγλωσσο παιδί για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του σε κοινωνικό επίπεδο, δεν αποτελεί επιστημονική προσέγγιση. Ο λογοθεραπευτής μπορεί ωστόσο, να αξιοποιήσει τα φαινόμενα μεταφοράς γλωσσικών στοιχείων από τη μια γλώσσα στην άλλη, για να στηρίξει την παρέμβασή του και να βελτιώσει τα αποτελέσματά της.

Η προσέγγιση που μπορεί να επιλέξει ο λογοθεραπευτής, μπορεί να είναι η άμεση, να διδάξει δηλαδή άμεσα το παιδί, η έμμεση, εκπαιδύοντας έτσι τους γονείς στο πώς να διδάξουν το παιδί τους, μπορεί όμως να είναι και μεικτή, συνδυάζοντας και τις δυο προσεγγίσεις, για καλύτερα και πιο μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

Το επάγγελμα, για έναν λογοθεραπευτή που επιθυμεί να δώσει λύσεις σε θέματα διγλωσσίας, έχει πολλές προκλήσεις. Η παρέμβαση δυσχεραίνεται για παράδειγμα, στην περίπτωση που ο ειδικός, δεν γνωρίζει την κουλτούρα ή τη γλώσσα της L1 του δίγλωσσου παιδιού. Το γεγονός ότι η ανασκόπηση και πρόσβαση σε δεδομένα αναφορικά με τον πληθυσμό-στόχο, είναι ένας ακόμη περιορισμός. Οι δυσκολίες στην επικοινωνία με τους γονείς, είτε αυτές οφείλονται σε αδυναμία επικοινωνίας στην ίδια γλώσσα είτε σε χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, καθώς και οι ελλείψεις στην εκπαίδευση και οι ελλειπείς κρατικές δομές, δυσκολεύουν ακόμη περισσότερο το έργο των λογοθεραπευτών.

8.2.3.2. Ένα λογοθεραπευτικό εργαλείο για την ανάγνωση: Η μέθοδος της Ελεγχόμενης Ανάγνωσης (Bip)

Το πρόγραμμα Bip είναι ένα θεραπευτικό εργαλείο, στο οποίο ζητείται από το παιδί να κάνει ανάγνωση λέξεων από πάνω προς τα κάτω ή από αριστερά προς τα δεξιά. Ταυτόχρονα, μέσω ενός προγράμματος στον Η/Υ, ακούγεται ένας ήχος (“bip”), συνεχόμενα. Το παιδί καλείται να διαβάσει τις λέξεις ακολουθώντας τον ρυθμό του ήχου που ακούει. Εάν θέλουμε να αυξήσουμε τη δυσκολία της δραστηριότητας, υπάρχουν 2 εναλλακτικές:

1. Αυξάνεται η συχνότητα εμφάνισης του ήχου “bip”, δηλώνοντας ότι η ταχύτητα

ανάγνωσης πρέπει να αυξηθεί.

2. Αυξάνεται η δυσκολία των λέξεων προς ανάγνωση.

Οι λέξεις της δραστηριότητας, βρίσκονται σε πλαίσια και διαχωρίζονται η μια από την άλλη με κενά. Δεν χρησιμοποιούνται σημεία στίξης. Η καταγραφή γίνεται με σημείωση των φωνολογικών διεργασιών που κάνει το παιδί κατά την ανάγνωση. Για να υπολογιστούν τα λάθη, προκύπτουν ποσοστά, μέσα από υπολογισμό των λαθών ανά κείμενο.

Το εργαλείο Bip, χρησιμοποιείται ευρέως από λογοθεραπευτές σε παιδιά με δυσλεξία αλλά και στα παιδιά με ελλειμματική προσοχή. Λειτουργεί ως μετρονόμος, δίνοντας στο παιδί έναν ρυθμό στην ανάγνωση και βοηθώντας το στη συγκέντρωση.

8.2.4 Επίλογος

Παρά τις πολλές ερευνητικές ενέργειες, είναι γεγονός ότι οι έως τώρα γνώσεις μας για τους παράγοντες που επηρεάζουν το δίγλωσσο άτομο ως προς τις γλωσσικές ικανότητες είναι ελάχιστες. Επίσης το περιβάλλον θέτει εκ των πραγμάτων εμπόδια στην γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού. Οι ελλείψεις δομές στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με τις ανεπαρκείς ενέργειες που έχουν ως στόχο τη κοινωνικο-πολιτισμική ένταξη των δίγλωσσων παιδιών των εν λόγω πληθυσμών, θεωρούμε ότι τους στερούν τη δυνατότητα να ισοσταθμίσουν τις αδυναμίες του με τα μονόγλωσσα παιδιά της χώρας φιλοξενίας. Εντούτοις, παρά την ελλιπή κρατική πρόνοια για το ζήτημα της διγλωσσίας, οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους το πιο χρήσιμο εργαλείο: τις γνώσεις τους και τη διάθεσή τους για να τις μεταδώσουν. Εάν δώσουν το θετικό έναυσμα για προαγωγή της μάθησης στα σχολεία επι ίσοις όροις, είναι πολύ πιθανόν να επιτύχουν την θετική κινητοποίηση και των γονέων των δίγλωσσων παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί, δεν θα πρέπει να κρίνουν το δίγλωσσο άτομο με αυστηρά κριτήρια, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο γλωσσικός φόρτος είναι μεγαλύτερος.

Αναμένουμε, ότι μόλις τα δίγλωσσα παιδιά με μητρική την Αλβανική και την Τουρκική γλώσσα ενταχθούν πλήρως στον κοινωνικό ιστό, θα μειωθεί ο αριθμός των παιδιών που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ο χώρος της εκπαίδευσης, είναι εκείνος που θα διαμορφώσει εν τέλει τα κριτήρια για την κοινωνική επιτυχία των δίγλωσσων παιδιών στην ενήλική τους ζωή. Μετέπειτα μελέτες, θα μπορούσαν να εστιάσουν στους παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών, όπως είναι η στάση της οικογένειας απέναντι στη διγλωσσία, αλλά και σε μελέτη των κρατικών και εκπαιδευτικών δομών, ώστε να καταγραφούν οι ακριβείς ελλείψεις στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο λογοθεραπευτής, ως επαγγελματίας, αλλά και ως επιστήμονας, θα πρέπει να μην ξεχνά τις συναισθηματικές πλευρές του ζητήματος, και με κύριο κριτήριο την καλύτερη κοινωνική προσαρμογή των δίγλωσσων παιδιών να προσαρμόσει τις θεραπευτικές του μεθόδους.

Η μελέτη της διγλωσσίας, αποτελεί πρόκληση αλλά και επιταγή/ανάγκη. Προκειμένου να μπορέσουν τα δίγλωσσα παιδιά να εναρμονιστούν στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, θα πρέπει η χώρα διαμονής τους να τους προσφέρει πάνω απ' όλα γλωσσική, κοινωνική και πολιτιστική ταυτότητα. Πάνω απ' όλα, αν δεχθούμε την πεποίθηση ότι η γλώσσα αποτελεί βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, τότε θα πρέπει οι ομιλητές της κάθε γλώσσας να έχουν τη δυνατότητα να τη χρησιμοποιήσουν ελεύθερα. Το κράτος και η πολιτεία έχει τη δυνατότητα και οφείλει να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων κοινοτήτων,

εντάσσοντας με νομοθετική ρύθμιση, την διδασκαλία της L1 στα σχολεία, και την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας που θα φέρνουν σε επαφή τα δίγλωσσα παιδιά με την L1, μέσα από το υλικό διδασκαλίας. Σε ερευνητικό επίπεδο μπορεί να υποστηρίξει τις έρευνες διγλωσσίας, ώστε να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τις ανάγκες και τις αλλαγές που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια στις δίγλωσσες κοινότητες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

1. Ανδρουλακης, Γ., Μητακιδου, Σ., & Τσοκαλιδου, Ρ. Πρακτικά 1ου Διεθνους Συνεδριου «Σταυροδρομι Γλωσσων & Πολιτισμων: Μαθαινοντας Εκτος Σχολειου».
2. Αντωνοπούλου Ν. ,Τσαγγαλίδης Α. Μουμτζή Μ. *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας. Αρχές- προβλήματα- προοπτικές*. Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου 1999).Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
3. Βάμβουκας Μ., Χατζηδάκη Α., (2000). *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης,, τεύχος Β', Αθήνα: Ατραπός, 88-98
4. Βύρωνα, Π. Κ. Δ., Γεωργούλης, Σ., Ατζέμογλου, Ν., & Χατζηανδρέου, Ρ. (2002). Ο Ελληνισμός της Ανατολής και της Θράκης μετά το Πρωτόκολλο των Μουδανιών και τη Συνθήκη της Λωζάνης. *80 Χρόνια Μικρά Ασία: Η καρδιά των αλησμόνητων πατρίδων χτυπά στο Βύρωνα*.
5. Γεωργογιάννης Π. (1999). Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, Gutenberg
6. Γκιζέλη, Β. Δ. (1992). L'integration sociale des refugies urbains dans la ville. *Bulletin of the Centre for Asia Minor Studies*, 9, 61-77.
7. Δαμανάκης Μ. (2001). "Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και διδακτικές εφαρμογές." Σεμινάριο, Επιμορφωτικό.
8. Δαμανάκης, Μ. (2002). *Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα*. Επιστήμες Αγωγής. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα.
9. Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα*. *Επιστήμες της Αγωγής*. Ρέθυμνο 1-3, 3-19.
10. Δαμανάκης, Μ. και Σκούρτου, Ε. (2001). *Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*
11. Δαφέρμος, Μ., Κατσαρού, Ε., Τσιώλης, Γ., & Χατζηδάκη, Α. (2011). Επιμορφωτικό Σεμινάριο «Διδάσκω και διερευνώ τη διδασκαλία μου σε μια πολυπολιτισμική τάξη»: Περιλήψεις εισηγήσεων.ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ, Π. (2010). Ανάπτυξη κινήτρων και κοινωνικές σχέσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο.
12. Ζάγκα, Μ. (2004). *Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης και ξένης γλώσσας*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
13. Ζάγκα, Ε. (2004). *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των*

γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος.

14. Μαυρομμάτης, Γ. (2002). *Γιατί ο μικρός Μεμέτ δεν μαθαίνει ελληνικά. Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών*: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων, 394-401. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 2002.
15. Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.
16. Παναγιωτιδης, Ν. (1995). *Μουσουλμανική Μειονοτητα Και Εθνική Συνειδηση Στη Σχολική Ηλικία*.
17. Παπαδάτος, Γ. (2003). “*Προλεγόμενα ελληνικής έκδοσης*” Reid, G. Δυσλεξία, Εγχειρίδιο για ειδικούς. Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου.
18. Παπανικολάου, Ι. & Κουρέα, Λ. (2010). Εκπαιδευτική παρέμβαση δευτεροβάθμιας πρόληψης: *Βελτιώνοντας την αναγνωστική ικανότητα παιδιών δημοτικού σχολείου*. Ν. Τσαγγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου, Κ. Μαύρου, Ε. Φτιάκα, Λ. Κυριακίδη (επιμ.) Πρακτικά του 11ου συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου -Διαχείριση εκπαιδευτικής αλλαγής: Έρευνα, πολιτική, πράξη (σ. 385- 395). Λευκωσία, Κύπρος: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.
19. Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική και Διδακτική*, τομ. Α. Αθήνα.
20. Πετρίδης, Τ. (2013). Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση των μειονοτικών μουσουλμάνων της δυτικής Θράκης.
21. Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). *Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών*. *Ψυχολογία*, 15(3)
22. Σιώκης Νικόλαος, (2003). *Η βλάχικη γλώσσα και οι προσπάθειες διατήρησής της από Βλάχους αποδήμους*, περ. Ελιμειακά, τ. 47
23. Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης και Προοπτικές βελτίωσης*, Πρόγραμμα 5, ΙΜΕΠΟ.
24. Σκούρτου, Ε. (2002). *Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο*. Επιστήμες Αγωγής. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα. Θεματικό τεύχος 2002. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε
25. Σταφυλίδου Γεωργία (2015). “*Πολυγλωσσικό Περιβάλλον και Διγλωσσία*”, Ηλεκτρονικές Σημειώσεις, ανάκτηση από e-class.teipat.gr
26. Τομπαΐδης, Δ. (1996). *Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Πρακτικά του ομότιτλου Α' Πανελληνίου Συνεδρίου), 209-223. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
27. Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

28. Τσοκαλίδου, Π. (2005). *Θέματα ταυτότητας στην Ελληνική Διασπορά- Γλώσσα και Λογοτεχνία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
29. Χατζηδάκη, Α. (2000). *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στις "κανονικές τάξεις"*. Ρόδος. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
30. Χατζηδάκη, Α. (2005). *Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: δεδομένα από εμπειρική έρευνα*. Επιστήμες Αγωγής, τεύχος 3/2005

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

31. Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.
32. Anastassiou Fotini & Georgia Andreou. (2014). *Multilingualism in Greece: A Study of Speech Production of Trilingual Children*. University of Thessaly. Harris, M. B., & Hassemer, W. G. (1972). Some factors affecting the complexity of children's sentences: The effects of modeling, age, sex, and bilingualism. *Journal of Experimental Child Psychology*, 13(3), 447-455. Anderson, Noma B., Shames, George H. (2003). *Human Communication Disorders, An Introduction, Eighth Edition*. New Jersey: Broken Hill Publishers.
33. Bishop, D. V., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050.
34. Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley and Sons.
35. Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*. Cenoz, J. and Genesee, F. (1998). *Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education*. In J. Cenoz and F. Genesee (eds), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
36. Cenoz, J., & Hoffmann, C. (2003). Acquiring a third language: What role does bilingualism play?. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 1-5.
37. Chomsky, N. (1985). *Recent contributions to the theory of innate ideas* (pp. 31-40). Springer Netherlands.
38. Clyne, M. & De Bot, K., (1994). A 16-year longitudinal study of language attrition in Dutch immigrants in Australia. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 15(1), 17-28.
39. Collier, V. P. (1992). A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 16(1-2), 187-212.
40. Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism Toronto*, (19), 197-202.
41. DeVillar, R. A. (1990). Second language use within the non-traditional classroom: Computers, cooperative learning, and bilingualism. *Language distribution issues in bilingual schooling*, (56), 133.

42. Döpke, S. (1998). Competing language structures: The acquisition of verb placement by bilingual German-English children. *Journal of child language*, 25(03), 555-584.
43. Gal, S. (1979). Language shift. In *Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. Academic Press New York.
44. Galambos, S.J. & Hakuta, K. (1988). *Subject-specific and task specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children*, *Applied Psycholinguistics* 9. 141-162.
45. Grosjean, F. (2001). *The bilingual's language modes*. In J. Nichol (ed.), *One mind, two languages: Bilingual language processing*, 1-22. Oxford: Blackwell.
46. Fathman, A. (1975). The relationship between age and second language productive ability. *Language learning*, 25(2), 245-253.
47. Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. (pp 301-330). London: Erlbaum
48. Fthenakis, W. E., & für Frühpädagogik, M. S. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes: ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. Hueber.
49. Fromkin, Victoria, Rodman, Robert, Hyams, Nina, (2003). *An Introduction to Language*. Boston: Thomson/Wadsworth (Ελληνική Έκδοση: Βάζου, Ε., Ξυδόπουλος, Γ.Ι, Παπαδοπούλου. Φ., Τσαγγαλίδης, Α., (2005). *Εισαγωγή στη Μελέτη της Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
50. Hansegard, N. E. (1968). Bilingualism or semilingualism. *Stockholm: Alders/Banners*, 134.
51. Harrison G., (1994). *Teaching Students with Reading Difficulties and Disabilities: A Guide for Educators*, Saskatchewan Learning
52. Hoffmann, C. (1995). Monolingualism, bilingualism, cultural pluralism and national identity: Twenty years of language planning in contemporary Spain. *Current Issues in Language & Society*, 2(1), 59-90.
53. Hoffmann, C. (2014). *Introduction to bilingualism*. Routledge.
54. Hoffmann, C., & Stavans, A. (2007). The evolution of trilingual codeswitching from infancy to school age: The shaping of trilingual competence through dynamic language dominance. *International Journal of Bilingualism*, 11(1), 55-72.
55. Hoffman, S. P., Klesius, J. P., & Hite, C. (1993). Effects of repeated readings and nonrepetitive strategies on students' fluency and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 87(2), 94-99.
56. Hommel, B., Colzato, L. S., Fischer, R., & Christoffels, I. K. (2011). Bilingualism and creativity: benefits in convergent thinking come with losses in divergent thinking. *Frontiers in psychology*, 2.
57. Hymes D. (2003). *Models of the Interaction of Language and Social Life* , Sociolinguistics, The Essential Readings, Oxford: Blackwell, 30-47

58. Hulk, A. C. J., & Müller, N. (2000). Cross linguistic influence in bilingual children: object omissions and root infinitives. In *Proceedings of the 24th annual BU Conference on language development* (pp. 546-557). Cascadilla press.
59. Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 719.
60. Lambert, W. E., Giles, H., & Picard, O. (1975). Language attitudes in a French-American community. *International Journal of the Sociology of Language, 1975*(4), 127-152.
61. Lambert, W.E. (1990). *Persistent issues in bilingualism*. In B. Harley, A. Patrick, J. Cummins and M. Swain (eds.), *The development of second language proficiency*, 201-218. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
62. Lamm, R. D., & Imhoff, G. (1985). The immigration time bomb: the fragmenting of America.
63. Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 13*(2), 123-146.
64. Mackey, W. F. (2006). The ecology of language shift. *Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment, 67*.
65. MacNamara, J. (1969). *How can one measure the extend of a person's bilingual proficiency?*. In Kelly, L.g. (ed), *Description and measurement of bilingualism*, Toronto.
66. McLaughlin, B. (1978). *Second Language Acquisition in Child-hood*. Hillsdale N.J.
67. Meisel, J. M. (1994). Code-switching in young bilingual children. *Studies in second language acquisition, 16*(04), 413-439.
68. Mueller-Gathercole, V. C. (Ed.). (2007). *Language transmission in bilingual families in Wales*. Welsh Language Board.
69. Oksaar, E. (1983). Multilingualism and multiculturalism from the linguist's point of view. In T. Husén and S. Opper (eds.), *Multicultural and multilingual education in immigrant countries*, 17-36. Wenner Gren Symposium Series, Vol. 38. Oxford: Pergamon Press.
70. Padilla, A. M., & Liebman, E. (1975). Language acquisition in the bilingual child. *Bilingual Review/La Revista Bilingüe, 34-55*.
71. Paulesu, E., Frith, U., Snowling, M., Gallagher, A., Morton, J., Frackowiak, R. S., & Frith, C. D. (1996). Is developmental dyslexia a disconnection syndrome. *Brain, 119*(1), 143-157.
72. Porpodas, C. D. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities, 32*(5), 406-416.
73. Porter, R. P. (1990). The politics of bilingual education. *DOCUMENT RESUME, 96*.

74. Reid, G. (2009). *The Routledge Companion Book of Dyslexia*, Routledge Publications
75. Riciardelli, L. (1992). *Bilingualism and Cognitive Development in Relation to Threshold Theory*, *Journal of Psycholinguistic Research*, 21(4), 301-316.
76. Samuels, S. J., & Flor, R. F. (1997). The importance of automaticity for developing expertise in reading. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(2), 107-121. Sanders, S. L. (Ed.). (2006). *Margins of writing, origins of cultures*. Oriental Institute of the University of Chicago.
77. Sella-Mazi, H. (1999). *La Minorité musulmane turcophone de Grèce: approche sociolinguistique d'une communauté bilingue*. Trochalia.
78. Sella-Mazi, E. (1997). Language contact today: the case of the Muslim minority in northeastern Greece. *International journal of the sociology of language*, 126(1), 83-104.
79. Share, D. L., & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in education*, 1(1), 1-57. Skutnabb-Kangas, T. (1984). Why aren't all children in the Nordic countries bilingual?. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 5(3-4), 301-315.
80. Smith, M. C. (1996). Differences in adults' reading practices and literacy proficiencies. *Reading Research Quarterly*, 31(2), 196-219.
81. Snow, C. E., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child development*, 1114-1128.
82. Stanovich K.,(1980). *Toward an interactive-Compensatory Model of Individual Differences in The Development of Reading Fluency*. International Reading Association
83. Swain, M. (1979). *Bilingual education for the English-Canadian*. Micromedia.
84. Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of Repeated Reading and Question Generation on Students' Reading Fluency and Comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 1-16.
85. Tsokolidou Roula. (2008). *Raising bilingual awareness in Greek primary schools*. *Aristotle niversity of Thessaloniki*, Greece Synergies Sud-Est européen n° 1, pp. 73-83
86. Vellutino,F., Fletcher, J.,Snowling, M., & Scalon, D. (2004). *Specific reading disability (dyslexia): what have we learnt in the past four decades*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*
87. Wode, H. (1999). Incidental vocabulary acquisition in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(02), 243-258.
88. Wolf, M., Bowers, P. G., & Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading A conceptual review. *Journal of learning disabilities*, 33(4), 387-407.
89. Wolf, M., Miller, L., & Donnelly, K. (2000). Retrieval, Automaticity, Vocabulary Elaboration, Orthography (RAVE-O) A Comprehensive, Fluency-Based Reading Intervention Program. *Journal of learning disabilities*, 33(4), 375-386

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

(Από Ομάδα Μελέτης Πολύγλωσσων Παιδιών "SIG", www.sig-net.be)

1 Γενικές πληροφορίες

Όνοματεπώνυμο παιδιού:.....

Ημερομηνία γέννησης:.....

Ηλικία:.....

Χώρα γέννησης:.....

Ημερομηνία λήψης
ιστορικού:.....

Συνέντευξη με τους γονείς ή άλλων κηδεμόνων:.....

Παρουσία άλλων (μεταφραστή, μέλους
οικογένειας):.....

Συμπληρώθηκε από (όνομα εξεταστή, γονιών
κλπ):.....

Γλώσσα επικοινωνίας κατά την διάρκεια της λήψης
ιστορικού:.....

2 Πληροφορίες για τους γονείς

	Μητέρα	Πατέρας
Σε ποια χώρα γεννηθήκατε;		
Από πότε βρίσκεστε στην Ελλάδα;		
Έχετε (ή είχατε) έναν ή παραπάνω τόπο διαμονής; Για πόσο καιρό;		
Ποια είναι η μητρική σας γλώσσα;		
Μιλάτε κάποια διάλεκτο;		
Μιλάτε Ελληνικά;		
Από πότε μιλάτε Ελληνικά; Πού μάθατε / μαθαίνετε Ελληνικά;		
Πότε μιλάτε Ελληνικά;		

Μιλάτε άλλη γλώσσα; Ποια;		
---------------------------	--	--

<p>Πόσο καλά μπορείτε να χρησιμοποιήσετε:</p> <p>0 = καθόλου 5=επαρκώς 10 = πολύ καλά</p> <p><u>1. Την μητρική σας γλώσσα</u></p> <p>ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ</p> <p>ΟΜΙΛΙΑ</p> <p>ΑΝΑΓΝΩΣΗ</p> <p>ΓΡΑΦΗ</p> <p><u>2. Τα Ελληνικά:</u></p> <p>ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ</p> <p>ΟΜΙΛΙΑ</p> <p>ΑΝΑΓΝΩΣΗ</p> <p>ΓΡΑΦΗ</p> <p><u>3. Άλλες γλώσσες:</u></p> <p>ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ</p> <p>ΟΜΙΛΙΑ</p> <p>ΑΝΑΓΝΩΣΗ</p> <p>ΓΡΑΦΗ</p>	<p>Βαθμολογήστε με:</p> <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	
<p>Καταλαβαίνετε γράμματα στα Ελληνικά;</p>		

Συμπεράσματα/ Παρατηρήσεις :

.....

.....

.....

3 Πληροφορίες για τον παππού και τη γιαγιά

	<i>Παππούς και γιαγιά από την μεριά της μητέρας</i>	<i>Παππούς και γιαγιά από την μεριά του πατέρα</i>
<i>Χώρα γέννησης</i>
<i>Έτος μετανάστευσης</i>
<i>Τόπος κατοικίας</i>

Συμπέρασμα/Παρατηρήσεις :

.....

4 Πληροφορίες για την κατάσταση στο σπίτι

	<i>Πατέρας</i>	<i>Μητέρα</i>	<i>Αδέλφια</i>	<i>Παππούς και γιαγιά</i>	<i>Άλλοι</i>
<i>Ποιοι ζούνε στο σπίτι;</i>					
<i>Ποιος δουλεύει εκτός σπιτιού;</i>					
<i>Ποιος προσέχει τα παιδιά;</i>					
<i>Ποιος λαμβάνει Ελληνική εκπαίδευση;</i>					
<i>Ποιες γλώσσες χρησιμοποιούνται στο σπίτι;</i>					
<i>Γονείς με τους υπόλοιπους</i>					
<i>Μητέρα με τα παιδιά</i>					
<i>Πατέρας με τα παιδιά</i>					

Παιδιά μεταξύ
τους

Παιδιά με τη μητέρα

Παιδιά με τον
πατέρα

Άλλοι

Ποια είναι η γλώσσα της οικογένειας; (για παράδειγμα, η γλώσσα που χρησιμοποιούν
όλοι στο τραπέζι)

Ποια γλώσσα χρησιμοποιείται όταν κάποιος παρηγορεί το
παιδί;

Συμπέρασμα/Παρατηρήσεις :

.....

5 Πληροφορίες για το γλωσσικό εισαγόμενο

Προσχολική περίοδος
Με ποιόν και που έμενε το
παιδί;

.....

Ποια γλώσσα(-ες) απευθυνόταν άμεσα στο παιδί;

Γλώσσα 1 (.....)	0	6	12	18	24 μήνες
ημερησίως – εβδομαδιαίως – μερικές φορές					
Γλώσσα 2 (.....)	0	6	12	18	24 μήνες
ημερησίως – εβδομαδιαίως – μερικές φορές					
Γλώσσα 3 (.....)	0	6	12	18	24 μήνες
ημερησίως – εβδομαδιαίως – μερικές φορές					

Ποια άλλη γλώσσα(-ες) έμαθε εδώ; (Για παράδειγμα, από τους γονείς που μιλάνε
μεταξύ τους)

Σχολική περίοδος
Πότε άρχισε να πηγαίνει σχολείο το
παιδί;

Παρακολούθησε / παρακολουθεί κανονικά το

σχολείο;

Του άρεσε / αρέσει να πηγαίνει στο
σχολείο;

Όνομα σχολείου που πηγαίνει τώρα:

Τι τάξη πηγαίνει;

Εκπαιδευτικό ιστορικό:

Συμπέρασμα / Παρατηρήσεις :

.....

.....

6 Γλωσσική επάρκεια παιδιού

Σε ποια γλώσσα απαντά, όταν του απευθύνεται ο λόγος στα
Ελληνικά;

Σε ποια γλώσσα απαντά, όταν του απευθύνεται ο λόγος σε άλλη
γλώσσα;

Πόσο καλά χρησιμοποιεί τις ακόλουθες γλώσσες, συγκριτικά με άλλους συνομήλικους;

0 = καθόλου 5 = επαρκώς 10 = πολύ καλά

Μητρική γλώσσα

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ΟΜΙΛΙΑ

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ΑΝΑΓΝΩΣΗ

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ΓΡΑΦΗ

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ελληνικά

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ΟΜΙΛΙΑ

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ΑΝΑΓΝΩΣΗ

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ΓΡΑΦΗ

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Εάν δεν μιλάει καθόλου ή μιλάει πολύ λίγο, χρησιμοποιεί χειρονομίες για να γίνει κατανοητό;

Είναι κατανοητό το παιδί όταν λει κάτι στην μητρική του γλώσσα;

Είναι κατανοητό το παιδί όταν λει κάτι στα Ελληνικά;

Εάν το παιδί δεν είναι κατανοητό, πώς αντιδράει;

Συμπέρασμα/Παρατηρήσεις :

.....

.....

7 Πληροφορίες για τη στάση των γονέων απέναντι στις γλώσσες

Γλωσσική επάρκεια που αναμένεται από το παιδί	Γλώσσα 1	Γλώσσα 2	Γλώσσα 3
Τι θεωρείτε σημαντικό για το παιδί σας; <ul style="list-style-type: none"> • ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ • ΟΜΙΛΙΑ • ΑΝΑΓΝΩΣΗ • ΓΡΑΦΗ • (άλλο) 			
Θεωρείτε ότι μπορείτε να τονώσετε την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού σας;			
Χρειάζεστε περισσότερες πληροφορίες για το πως μπορείτε να τονώσετε την γλωσσική του ανάπτυξη;			

Ανησυχείτε για τα γλωσσικά του
προβλήματα;

Σε ποια χώρα πρόκειται να μείνει η οικογένειά σας στο
μέλλον;

Πώς μένετε ενημερωμένοι σχετικά με τα γεγονότα στην χώρας προέλευσής σας;

Τηλεόραση – Βίντεο – Ραδιόφωνο στην μητρική γλώσσα – Περιοδικά στη μητρική
σας γλώσσα – Εφημερίδες στην μητρική σας γλώσσα

Πώς μένετε ενημερωμένοι σχετικά με τα γεγονότα στην Ελλάδα;

Τηλεόραση – Βίντεο – Ραδιόφωνο – Περιοδικά – Εφημερίδες

Συμπέρασμα/Παρατηρήσεις :

8 Πληροφορίες για το παιδί στο περιβάλλον του

Του διαβάζετε ιστορίες;.....

Σε ποια(-ες) γλώσσα(-
ες);

Τι είδους βιβλία χρησιμοποιείτε για αυτό το
σκοπό;

Του αρέσει να διαβάζει μόνος του μικρά
βιβλία;

Ποια;

Του αρέσει να ακούει
μουσική;

Σε ποια(-ες)
γλώσσα(ες);

Τραγουδάτε μαζί με το
παιδί;

Σε ποια(-ες)
γλώσσα(ες);

Τι του αρέσει να βλέπει στην τηλεόραση;

Σε ποια(-ες) γλώσσα(ες);

Τι ταινίες και DVD του αρέσει να βλέπει;

Σε ποια(-ες) γλώσσα(ες);

Παίζει παιχνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή;

Ποια;

Σε ποια(-ες) γλώσσα(ες);

.

Ασχολείται με εξωσχολικές δραστηριότητες;

Ποιες είναι αυτές;

Πόσες φορές την εβδομάδα παίζετε μαζί του;

Μιλάτε για διάφορα μαζί του καθώς παίζετε;

Σε ποια(-ες) γλώσσα(ες);

Λαμβάνει συχνά δώρα από εσάς ή από άλλους;

Τι είδους παιχνίδια έχει το παιδί στο σπίτι;

- Έχει παιχνίδια χτισίματος (τουβλάκια, κύβους κλπ); Ποια;
- Έχει παιχνίδια παζλ; Πόσων κομματιών;
- Παίζει περισσότερο μόνος του ή με άλλα παιδιά; Σε κάθε περίπτωση, τι παιχνίδια;
- Παίζει παιχνίδια ρόλων μόνος του ή με άλλα

παιδιά;
 ○ Έχει παιχνίδια «μαστορέματος»;
 Ποια;
 ○ Έχει επιτραπέζια παιχνίδια ή παιχνίδια με κάρτες;
 Ποια;
 ○ Βγαίνει να παίζει εκτός
 σπιτιού;
 • Που μένει κατά τις περιόδους των διακοπών;
 ○ Σπίτι – χώρα προέλευσης – παιδικό σταθμό –
 άλλο

Συμπέρασμα/Παρατηρήσεις :

9 Γενικό συμπέρασμα

Πληροφορίες για τους γονείς:

Πληροφορίες για τον παππού και τη γιαγιά:

Πληροφορίες για την κατάσταση στο σπίτι:

Πληροφορίες για το γλωσσικό εισαγόμενο:

Γλωσσική επάρκεια παιδιού:

.....
Στάση των γονέων:

.....
.....
.....
Πληροφορίες για το παιδί και περιβάλλον του:

.....
Συμπεράσματα: