



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Η επίδραση της διγλωσσίας και των διδακτικών πρακτικών στην
αναγνωστική επίδοση παιδιών μεταναστών στην Ελλάδα

Αικατερίνη Παπαδιά

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2020

Αικατερίνη Παπαδιά

Η επίδραση της διγλωσσίας και των διδακτικών πρακτικών στην αναγνωστική επίδοση
παιδιών μεταναστών στην Ελλάδα

Διδακτορική διατριβή

που υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής
Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

1. Γεώργιος Καψάλης, Καθηγητής Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, επιβλέπων
2. Γεώργιος Νικολάου, Καθηγητής Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πάτρας
3. Αναστασία Αλευριάδου, Καθηγήτρια Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

1. Γεώργιος Καψάλης, Καθηγητής Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, επιβλέπων.
2. Γεώργιος Νικολάου, Καθηγητής Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πάτρας, μέλος τριμελούς.
3. Αναστασία Αλευριάδου, Καθηγήτρια Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, μέλος τριμελούς.
4. Σμαράγδα Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
5. Θεμιστοκλής Γκόγκας, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
6. Νικολέττα Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
7. Άννα Φτερνιάτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας Πανεπιστήμιο Πάτρας.

Στην κόρη μου Αντιγόνη

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	4
Περίληψη	12
Abstract.....	13
Πρόλογος	14
Εισαγωγή	16
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	22
Οριοθέτηση και μορφές διγλωσσίας	22
Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία γλώσσας σε περιβάλλοντα γλωσσικής ετερότητας.....	28
Από τη Θεωρία της Ζυγαριάς στην υπόθεση της Αναπτυξιακής Αλληλεξάρτησης	29
Το συνεχές του Διγλωμματισμού (Continua of biliteracy)	31
Η Διαγλωσσικότητα (Translanguaging).....	33
Γνωστικά και γλωσσικά οφέλη της διγλωσσίας	36
Δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	47
Μετανάστευση και μετανάστες δεύτερης γενιάς	47
Γλώσσες των μεταναστών παιδιών	51
Οι δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές, ως μαθητές με «ιδιαίτερες» εκπαιδευτικές ανάγκες	54
Εκπαιδευτική κατάσταση παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ.....	72
Προσδιορισμός της ανάγνωσης	72
Η μάθηση της ανάγνωσης.....	73
Αποκωδικοποίηση.....	74
Κατανόηση.....	75

Μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης.....	77
Αναπτυξιακά μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης	77
Το μοντέλο της διττής θεμελίωσης για τη μάθηση της ανάγνωσης.....	79
Αναδυόμενος γραμματισμός.....	81
Componential Model of Reading (CMR)	83
Γλωσσικοί παράγοντες ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας	87
Μορφολογική επίγνωση	88
Συντακτική επίγνωση	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ	
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	91
Φωνολογική ενημερότητα και διδακτικές πρακτικές για την ενίσχυσή της.....	93
Φωνημική ενημερότητα και διδακτικές πρακτικές για την ενίσχυσή της.....	95
Αναγνωστική ευχέρεια και διδακτικές πρακτικές για την ενίσχυσή της.....	98
Λεξιλόγιο και διδακτικές πρακτικές για την ενίσχυσή του	103
Αναγνωστική κατανόηση και διδακτικές πρακτικές για την ενίσχυσή της.....	106
Β΄ ΜΕΡΟΣ:Η ΕΡΕΥΝΑ	114
Μεθοδολογία έρευνας	114
Στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	114
Μέθοδος συλλογής υλικού – ερευνητικά εργαλεία	116
Δείγμα και τεχνική δειγματοληψίας.....	123
Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων	137
Στατιστική επεξεργασία.....	139
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	141
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στην αξιολόγηση της	
αναγνωστικής δεξιότητας	141
Σύγκριση μέσων όρων ανεξάρτητων ομάδων (Independent Samples t-test)	172
Ανάλυση Διακύμανσης με έναν παράγοντα(One Way ANOVA)	188

Γραμμική διμεταβλητή συσχέτιση μεταξύ επιδόσεων των μαθητών στις δοκιμασίες ανάγνωσης με πρακτικές διδασκαλίας της ανάγνωσης	199
Πολυμεταβλητή Ανάλυση	207
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	226
Περιορισμοί της έρευνας	251
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	252
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	253
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	308

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1 : Δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Ε.Π.Δ.Α	123
Πίνακας 2: Σχολεία και περιοχές για το συνολικό δείγμα (N=158).....	125
Πίνακας 3: Δίγλωσσοι μετανάστες που χρησιμοποιούν πιο συχνά τη γλώσσα της χώρας καταγωγής στην καθημερινή τους επικοινωνία (N=55).....	131
Πίνακας 4: Δίγλωσσοι που χρησιμοποιούν πιο συχνά την ελληνική γλώσσα στην καθημερινή τους επικοινωνία (N=38)	133
Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις δοκιμασίες ανάγνωσης για το συνολικό δείγμα των μαθητών (N=158).....	142
Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις δοκιμασίες ανάγνωσης για τους δίγλωσσους μετανάστες μαθητές (N=93)	143
Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις δοκιμασίες ανάγνωσης για τους μονόγλωσσους μαθητές (N=65)	145
Πίνακας 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις δοκιμασίες ανάγνωσης για τους δίγλωσσους που μιλούν πιο συχνά τη γλώσσα της χώρας καταγωγής (N=55).....	147
Πίνακας 9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις δοκιμασίες ανάγνωσης για τους δίγλωσσους που μιλούν πιο συχνά την ελληνική γλώσσα (N=38).....	149
Πίνακας 10: Προφίλ μαθητών με δυσκολίες κατανόησης και η διαχείριση που λαμβάνουν	150
Πίνακας 11: Ποσοστό χρόνου που αφιερώνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη για συγκεκριμένες δραστηριότητες (N=16).....	151
Πίνακας 12: Χρόνος που αφιερώνεται για διάφορες γλωσσικές δραστηριότητες, σε μια τυπική εβδομάδα με 9 ώρες διδασκαλίας για το μάθημα της Γλώσσας (N=16).....	152
Πίνακας 13: Γνώση διάφορων διδακτικών προσεγγίσεων εκμάθησης πρώτης ανάγνωσης και γραφής, που αναφέρονται στο βιβλίο του δασκάλου (N=16).....	153
Πίνακας 14: Διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ανάγνωσης (N=16)	153
Πίνακας 15: Είδη στήριξης για υιοθέτηση διάφορων διδακτικών προσεγγίσεων εκμάθησης πρώτης ανάγνωσης και γραφής (N=16).....	154
Πίνακας 16: Είδος οργάνωσης μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης στην τάξη (N=16)	155
Πίνακας 17: Πηγές ανάγνωσης για μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης στην τάξη (N=16)	156

Πίνακας 18: Είδη κειμένου για ανάγνωση από μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης στην τάξη (N=16)	158
Πίνακας 19: Υλικό που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της ανάγνωσης (N=16).....	159
Πίνακας 20: Επίπεδο προετοιμασίας για την παραγωγή διδακτικού υλικού για μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (N=16)	160
Πίνακας 21: Αιτίες για το επίπεδο προετοιμασίας διδακτικού υλικού (N=16)	160
Πίνακας 22: Στρατηγικές ανάγνωσης για μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές κατά τη διδασκαλία στην τάξη (N=16)	161
Πίνακας 23: Πρακτικές ανάγνωσης για μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές, όταν έχουν ήδη διαβάσει κάτι (N=16)	163
Πίνακας 24: Πρακτικές ανάγνωσης και στρατηγικές κατανόησης για μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές, όταν έχουν ήδη διαβάσει κάτι (N=16)	165
Πίνακας 25: Εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ανάγνωσης (N=16)	165
Πίνακας 26: Ύπαρξη βιβλιοθήκης στην τάξη N=16	166
Πίνακας 27: Χρήση βιβλιοθήκης από τους μαθητές (N=16).....	166
Πίνακας 28: Πώς χρησιμοποιούνται τα λογοτεχνικά βιβλία N=16.....	167
Πίνακας 29: Συχνότητα ανάθεσης ασκήσεων για ανάγνωση και χρόνος ολοκλήρωσής τους (N=16).....	168
Πίνακας 30: Αναγνωστικές δυσκολίες μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών: Τι κάνει ο εκπαιδευτικός, όταν ένας μαθητής μένει πίσω στην ανάγνωση (N=16)	168
Πίνακας 31: Αξιολόγηση της ανάγνωσης για μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές (N=16).....	170
Πίνακας 32: Πώς αξιοποιείται η αξιολόγηση της ανάγνωσης (N=16)	171
Πίνακας 33: Σύγκριση μέσων όρων ανεξάρτητων δειγμάτων μαθητών (N=158)ως προς το φύλο	174
Πίνακας 34: Περιγραφικά στοιχεία μαθητών ως προς το φύλο	175
Πίνακας 35: Σύγκριση μέσων όρων ανεξάρτητων δειγμάτων δίγλωσσων μαθητών (N=93) ως προς το φύλο	178
Πίνακας 36: Περιγραφικά στοιχεία δίγλωσσων μαθητών ως προς το «Φύλο»	179
Πίνακας 37: Περιγραφικά στοιχεία μαθητών ως προς το γλωσσικό προφίλ.....	180
Πίνακας 38: Σύγκριση μέσων όρων μαθητών ως προς το γλωσσικό προφίλ	181
Πίνακας 39: Σύγκριση μέσων όρων ανεξάρτητων δειγμάτων δίγλωσσων μαθητών (N=93) ως προς το γλωσσικό προφίλ	185

Πίνακας 40: Περιγραφικά στοιχεία δίγλωσσων μαθητών (N=93) ως προς το γλωσσικό προφίλ	186
Πίνακας 41: Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων γλωσσικού προφίλ ως προς την επίδοση στις αναγνωστικές δοκιμασίες	190
Πίνακας 42: Έλεγχος ισότητας μέσων όρων γλωσσικού προφίλ ως προς την επίδοση στις αναγνωστικές δοκιμασίες.....	192
Πίνακας 43: Ανάλυση διακύμανσης γλωσσικό προφίλ/επίδοση στις αναγνωστικές δοκιμασίες	194
Πίνακας 44: Έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων γλωσσικό προφίλ/επίδοση στις αναγνωστικές δοκιμασίες.....	195
Πίνακας 45: Περιγραφικά στοιχεία γλωσσικό προφίλ/επίδοση στις αναγνωστικές δοκιμασίες	197
Πίνακας 46: Συσχετίσεις επιδόσεων μαθητών στις δοκιμασίες ανάγνωσης με τη συχνότητα αξιοποίησης πρακτικών των εκπαιδευτικών τους (N=158).....	201
Πίνακας 47: Συσχετίσεις επιδόσεων δίγλωσσων μαθητών στις δοκιμασίες της ανάγνωσης με τη συχνότητα αξιοποίησης διδακτικών πρακτικών (N=93)	204
Πίνακας 48: Συσχετίσεις επιδόσεων των τριών ομάδων των μαθητών του δείγματος στις δοκιμασίες της ανάγνωσης με την μέση επίδοση και μέση αποκωδικοποίηση της κάθε ομάδας.....	205
Πίνακας 49: Αποτελέσματα παλινδρόμησης για την επίδραση παραγόντων στη μέση επίδοση.....	207
Πίνακας 50: Εκτιμήσεις της μέσης επίδοσης ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών.....	208
Πίνακας 51: Αποτελέσματα παλινδρόμησης για την επίδραση παραγόντων στη μέση αποκωδικοποίηση	209
Πίνακας 52: Εκτιμήσεις της μέσης επίδοσης ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ τους μαθητών.....	210
Πίνακας 53:Αποτελέσματα παλινδρόμησης για την επίδραση παραγόντων στην αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων.....	211
Πίνακας 54: Εκτιμήσεις της αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών.....	211
Πίνακας 55:Αποτελέσματα παλινδρόμησης για την επίδραση παραγόντων στην αποκωδικοποίηση λέξεων	212

Πίνακας 56: Εκτιμήσεις της αποκωδικοποίησης λέξεων ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών.....	213
Πίνακας 57:Αποτελέσματα παλινδρόμησης για την επίδραση παραγόντων στην αποκωδικοποίηση -διαχωρισμό.....	214
Πίνακας 58: Εκτιμήσεις της αποκωδικοποίησης -διαχωρισμό ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών.....	216
Πίνακας 59:Αποτελέσματα παλινδρόμησης για την επίδραση παραγόντων στην αποκωδικοποίηση αναγνώριση.....	216
Πίνακας 60: Εκτιμήσεις της αποκωδικοποίησης αναγνώριση ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών.....	217
Πίνακας 61:Αποτελέσματα παλινδρόμησης για την επίδραση παραγόντων στην ευχέρεια.....	218
Πίνακας 62: Εκτιμήσεις της ευχέρειας ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών	219
Πίνακας 63:Αποτελέσματα παλινδρόμησης για την επίδραση παραγόντων στη σύνταξη	220
Πίνακας 64: Εκτιμήσεις της σύνταξης ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών	221
Πίνακας 65:Αποτελέσματα παλινδρόμησης για την επίδραση παραγόντων στην κατανόηση.....	222
Πίνακας 66: Εκτιμήσεις της κατανόησης ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών.....	223
Πίνακας 67: Συσχετίσεις διδακτικών πρακτικών με τους μονόγλωσσους μαθητές (N=65).....	224
Πίνακας 68: Συσχετίσεις διδακτικών πρακτικών με τους δίγλωσσους μαθητές με συχνή χρήση της μητρικής γλώσσας (N=55)	224
Πίνακας 69: Συσχετίσεις διδακτικών πρακτικών με τους δίγλωσσους μαθητές με συχνή χρήση της ελληνικής γλώσσας (N=38).....	225

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1: Φύλο συνολικού δείγματος (N=158)	124
Σχήμα 2: Γλωσσικό Προφίλ συνολικού δείγματος (N=158)	125
Σχήμα 3: Φύλο δίγλωσσων μαθητών (N=93)	126
Σχήμα 4: Τόπος γέννησης δίγλωσσων μαθητών (N=93)	127
Σχήμα 5: Υπηκοότητα πατέρα δίγλωσσων μαθητών (N=93)	127
Σχήμα 6: Υπηκοότητα μητέρας δίγλωσσων μαθητών (N=93)	128
Σχήμα 7: Γλώσσα πατέρα και μητέρας δίγλωσσων μαθητών (N=93).....	128
Σχήμα 8: Γλωσσικό προφίλ δίγλωσσων (N=93)	129
Σχήμα 9: Φοίτηση σε Νηπιαγωγείο (N=930).....	130
Σχήμα 10: Φύλο εκπαιδευτικών	134
Σχήμα 11: Πρώτο πτυχίο εκπαιδευτικών	134
Σχήμα 12: Περαιτέρω σπουδές εκπαιδευτικών	135
Σχήμα 13: Ηλικία εκπαιδευτικών	135
Σχήμα 14: Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών.....	136
Σχήμα 15: Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών στην Α΄ Δημοτικού.....	136
Σχήμα 16: Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικές τάξεις	137

Περίληψη

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή της αναγνωστικής επίδοσης των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας (Πρώτης Δημοτικού) που φοιτούσαν σε σχολεία διαφόρων Περιφερειών της ελληνικής επικράτειας. Βασικός στόχος, επίσης, ήταν η διερεύνηση πιθανής επίδρασης της προτιμώμενης γλώσσας επικοινωνίας (γλώσσα χώρας καταγωγής ή γλώσσα χώρας υποδοχής) στην αναγνωστική επίδοση των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών και της συχνότητας χρήσης διδακτικών πρακτικών στην αναγνωστική επίδοση τόσο των δίγλωσσων όσο και των μονόγλωσσων μαθητών.

Το δείγμα αποτέλεσαν 158 μαθητές Δημοτικού, 93 δίγλωσσοι μετανάστες και 65 γηγενείς μαθητές, καθώς και οι 16 εκπαιδευτικοί των τάξεων που φοιτούσαν οι παραπάνω μαθητές. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως οι δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές στο σύνολό τους παρουσίασαν μέτρια επίπεδα αναγνωστικής επίδοσης, ενώ αποδείχτηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αναγνωστικές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών με συχνή χρήση της ελληνικής έναντι των δίγλωσσων που χρησιμοποιούσαν συχνότερα τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους. Ένα ενδιαφέρον εύρημα που προέκυψε ήταν οι μη στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών με συχνή χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Σημαντικό, επίσης, εύρημα ήταν ότι δεν παρατηρήθηκε σημαντική επίδραση των διδακτικών πρακτικών στη μέση αναγνωστική επίδοση τόσο των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών όσο και των μονόγλωσσων συμμαθητών τους. Η συχνή χρήση κάποιων διδακτικών πρακτικών φάνηκε να επηρεάζει θετικά μόνο την κατάκτηση της ευχέρειας και εν μέρει της αποκωδικοποίησης.

Λέξεις κλειδιά: δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές, αναγνωστική επίδοση, πρακτικές διδασκαλίας της ανάγνωσης, γλώσσα χώρας υποδοχής-καταγωγής

Abstract

The present research examines the reading performance of bilingual immigrant students attending the first grade of primary school and also investigates the potential influence of the preferred language of communication (mother tongue/language of origin country or language of host country, as well as the frequency with which certain didactic practices are used to teach reading skills to both bilingual and monolingual students.

The research was conducted in a number in a number of different greek regions. The sample consisted of 158 students who attended the first grade of primary school, out of which 93 were bilingual immigrants and 65 were native students, as well as of their 16 teachers. The analysis of the results concluded that the bilingual immigrant students, in total, displayed moderate levels of reading performance, statistically significant reading performance differences were found between those who used the greek language more frequently in their daily communication, as they demonstrated a higher reading level than the ones who used their mother tongue more often. Furthermore, the study also interestingly demonstrated that there were no statistically significant differences in the average reading performance between monolingual and bilingual immigrant that used the greek language frequently.

Finally, another important finding was that no significant effect of teaching practices was observed on the average reading performance of both bilingual students and their monolingual classmates. The frequent use of certain teaching practices seemed to have a positive effect only as far as Fluency and partly Decoding acquisition were concerned.

Key words: bilingual immigrant pupils, reading performance, reading teaching practices, mother tongue or language of origin country,

Πρόλογος

Η εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών με απασχόλησε από τον πρώτο χρόνο που εργάστηκα ως δασκάλα σε τμήμα υποδοχής παλιννοστούντων μαθητών. Από την αρχή βρήκα πολύ ενδιαφέρον το πεδίο της εκπαίδευσης των μαθητών που φέρουν δύο ή και περισσότερες γλώσσες, αλλά η ανεπαρκής εμπειρία μου στην εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών με δυσκόλευε αρκετά. Τότε ήταν που άρχισα να μελετώ το φαινόμενο της διγλωσσίας και παράλληλα να αυτοσχεδιάζω. Ύστερα από χρόνια, προς μεγάλη μου έκπληξη, ανακάλυψα ότι κάποιοι από τους αυτοσχεδιασμούς αυτούς στηρίζονταν σε αποτελέσματα πολλών διαχρονικών ερευνών. Έτσι, λοιπόν, μπήκε το μικρόβιο της έρευνας και σήμερα ολοκληρώνω τη διδακτορική μου διατριβή στο πεδίο της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Έφτασε, λοιπόν, η ώρα να κάνω τον απολογισμό. Πολλοί λένε ότι είναι ένα χαρτί που θα μου ανοίξει δρόμους. Για μένα όμως είναι πολύ περισσότερα. Είναι ένα δώρο που έκανα στον εαυτό μου για να αναμετρηθώ με αυτόν και με τις αξίες μου. Είναι ένα σκαλοπάτι που καθώς το ανέβαινα συνειδητοποιούσα μια εσωτερική αλλαγή που μόνο εγώ μπορούσα να νιώσω. Είναι η ωριμότητα που δύσκολα μπορώ να εξηγήσω στους άλλους. Είναι η ισορροπία, η υπομονή, η ταπεινότητα και η επιμονή που απέκτησα ακούγοντας αυτά που μου έλεγαν οι ανώτεροι μου, τη στιγμή που εγώ ήθελα να καταστρέψω τα πάντα στο πέρασμά μου. Είναι η άγνοια που την συνειδητοποίησα, όσο περισσότερο μελετούσα. Είναι η απογοήτευση που μετά από ένα ξενύχτι με λυγμούς έγινε δύναμη για να συνεχίσω. Είναι μια ευκαιρία να βρίσκω καινούριους τρόπους για να είμαι αποτελεσματικότερη.

Ήταν η πιο απαιτητική διανοητική και συναισθηματική διαδικασία στην οποία έχω ποτέ δοθεί και απαίτησε από μέρους μου συνεχή εγρήγορση και δράση. Κοντά μου, όμως, υπήρχαν άνθρωποι που με πίστεψαν και με βοήθησαν. Είμαι ιδιαίτερα ευγνώμων στον επόπτη καθηγητή κ. Γεώργιο Καψάλη, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Αυτή η εργασία ολοκληρώθηκε χάρη στη δική του προθυμία να αναλάβει την εποπτεία της παρούσας διατριβής σε μια περίοδο που οι υποχρεώσεις του, ως Πρύτανης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ήταν πολλές και σημαντικές. Τον ευχαριστώ θερμά για την συνεχή καθοδήγηση και τις πολύτιμες παρατηρήσεις του που βοήθησαν στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Είμαι, επίσης, βαθύτατα ευγνώμων στον κ. Γεώργιο Νικολάου, Καθηγητή του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας Πατρών για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, όταν με πρότεινε για υποψήφια διδάκτορά του. Τον ευχαριστώ, επίσης, για τις καίριες παρατηρήσεις και τις αποτελεσματικές παρεμβάσεις του χάρη στις οποίες ξεπεράστηκε κάθε δυσκολία. Η υπομονή που έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και η στήριξη του σε όλες τις δύσκολες στιγμές μου είναι κάτι που δεν θα ξεχάσω ποτέ.

Τις ευχαριστίες και την ευγνωμοσύνη μου εκφράζω ιδιαίτερα στην κα Αναστασία Αλευριάδου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας, για τις εύστοχες παρατηρήσεις της και τις χρήσιμες συμβουλές της, που βοήθησαν στην πληρέστερη προσέγγιση του θέματος τόσο στο θεωρητικό μέρος της διατριβής όσο και στην περαιτέρω επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Η συμβολή της στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας ήταν πολύτιμη.

Ευχαριστώ, επίσης, θερμά τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής των οποίων η συμμετοχή αποτελεί ιδιαίτερη τιμή για μένα και οι γνώμες τους για το έργο μου θα είναι πάντοτε πολύτιμες: την κα Σμαράγδα Παπαδοπούλου, την κα Άννα Φτερνιάτη, την κα Νικολέττα Τσιτσανούδη- Μαλλίδη και τον κ. Θεμιστοκλή Γκόγκα. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω να αποδώσω στην κα Σουζάνα Παντελιάδου, Καθηγήτρια στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης για την παραχώρηση της Δοκιμασίας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης (ΔΑΔΑ).

Δεν θα μπορούσα, βέβαια, να μην ευχαριστήσω τους διευθυντές των σχολείων που επέτρεψαν την διεξαγωγή της έρευνας, τους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους στην έρευνα αλλά και τους γονείς των μαθητών για την προθυμία που έδειξαν να απαντήσουν σε όλα τα ερωτήματα που τους τέθηκαν. Το πιο μεγάλο ευχαριστώ το οφείλω στους μικρούς πρωταγωνιστές της έρευνας, που για μία ώρα ο καθένας και η καθεμία από αυτούς άκουγαν προσεκτικά και εκτελούσαν με υποδειγματική υπευθυνότητα τις οδηγίες που τους δίνονταν.

Ολοκληρώνοντας, θα ήταν μεγάλη παράλειψή μου αν δεν αναφερόμουν στους δικούς μου ανθρώπους, που ο καθένας με τον δικό του τρόπο βοήθησε σε αυτό το δύσκολο έργο. Ευχαριστώ από καρδιάς τον κ. Θωμά Τούλη και την κα Βασιλική Δασκάλου, γιατί όταν τους χρειάστηκα ήταν δίπλα μου για να κατευνάσουν τα άγχη μου. Τέλος, χωρίς την υπομονή και την ανοχή της οικογένειάς μου, κυρίως της δωδεκάχρονης πια κόρης μου και του συντρόφου μου, δεν θα είχε ολοκληρωθεί αυτό το έργο. Το ευχαριστώ είναι λίγο...

Εισαγωγή

Η μετανάστευση αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο και έχει χαρακτηριστεί ως η τρίτη κινητήρια δύναμη των δημογραφικών αλλαγών παγκοσμίως, μετά τη γονιμότητα και τη θνησιμότητα (Bongaarts & Bulatao, 2000). Σήμερα, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του International Organization for Migration (IOM, 2018) το 3% του παγκόσμιου πληθυσμού είναι μετανάστες και το 50% αυτού να είναι παιδιά. Ο αριθμός των ξένων υπηκόων στην Ευρωπαϊκή Ένωση ολοένα και αυξάνεται (Eurostat, 2018), ενώ στις ΗΠΑ εκτιμάται ότι το 2040 ένας στους τρεις μαθητές θα είναι ξένης καταγωγής (Suárez -Orozco & Suárez -Orozco, 2001).

Σε πολλές χώρες του ΟΟΣΑ, ιδίως στην Ευρώπη, παρατηρήθηκε μία πρωτοφανής αύξηση του αριθμού των μεταναστών που εισήλθαν στην επικράτεια τους, συμπεριλαμβανομένου του αριθμού αιτούντων άσυλο και του αριθμού των παιδιών. Το πρόσφατο κύμα μετανάστευσης ενίσχυσε μια μακρά σταθερή ανοδική τάση του μεταναστευτικού πληθυσμού στις χώρες αυτές, το οποίο έχει αυξηθεί περισσότερο από 30% και έχει γίνει ολοένα και πιο διαφοροποιημένο από το 2000 και μετά (IOM, 2018).

Τα υψηλά επίπεδα εισροής υπηκόων τρίτων χωρών στην Ευρωπαϊκή Ένωση, σε συνδυασμό με τα υψηλά επίπεδα εσωτερικής μετακίνησης στις ευρωπαϊκές χώρες, είχαν ως αποτέλεσμα τα σχολεία σε ορισμένες χώρες της ΕΕ να αντιμετωπίσουν μια ξαφνική και απότομη αύξηση του αριθμού των παιδιών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα. Από τα στοιχεία του προγράμματος PISA 2018 προκύπτει ότι το 13% τουλάχιστον του σχολικού πληθυσμού στην ηλικία των 15 ετών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γεννήθηκαν στο εξωτερικό ή και οι δυο τους γονείς έχουν γεννηθεί σε άλλη χώρα (OECD, 2019).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της τελευταίας απογραφής του 2011 στην Ελλάδα εγκαταστάθηκαν από το εξωτερικό 79.554 άτομα (ΕΛΣΤΑΤ, 2011), ενώ σήμερα ο αριθμός των ξένων υπηκόων διαβιούντων στην Ελλάδα προσδιορίζεται στους 956.000 εκ των οποίων η συντριπτική πλειοψηφία προέρχεται από Τρίτες Χώρες κυρίως από το Αφγανιστάν και το Πακιστάν (UNHCR, 2020). Όπως είναι λογικό η ετερογένεια της ελληνικής κοινωνίας είχε σημαντικό αντίκτυπο και στον μαθητικό πληθυσμό της, αν αναλογιστούμε πως κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2019-’20, το 88% των παιδιών προσφύγων που στεγάζονται στο πλαίσιο του προγράμματος ESTIA,

εγγράφηκαν στο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης μαζί με τους Έλληνες συνομήλικούς τους.

Τα παιδιά των μεταναστών, παλιννοστούντων και προσφύγων αποτελούν μια σημαντική και ξεχωριστή κατηγορία με ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, μιας και πολλά από τα παιδιά αυτά γεννήθηκαν στη χώρα των γονέων τους, αλλά ζουν και μεγαλώνουν σε άλλη χώρα, χωρίς, όμως, να συμμετείχαν στην απόφαση της μετακίνησης. Επίσης, δεν είναι σε θέση να επεξεργαστούν τους λόγους που οδήγησαν τους γονείς τους σε αυτή την απόφαση. Έτσι, λοιπόν, τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς, όπου οι καινούριες αξίες μπορεί να συγκρούονται ή να μην συμφωνούν με τις αξίες της οικογένειας. Σε αντίθεση, όμως, με τους ενήλικες μετανάστες, τα παιδιά μετανάστες μέσα από τον θεσμό της τυπικής εκπαίδευσης έρχονται σε επαφή με τον νέο πολιτισμό και, έτσι, δημιουργούνται για τα παιδιά αυτά άμεσες ευκαιρίες ανάπτυξης και πιο ευνοϊκές προϋποθέσεις κοινωνικοποίησης και ένταξης στη χώρα υποδοχής.

Στην Ελλάδα, το ποσοστό των 15χρονων μαθητών στην Ελλάδα που είχαν μεταναστευτικό υπόβαθρο αυξήθηκε από 9% το 2009 σε 12% περίπου το 2018, από τους οποίους περισσότεροι από τους μισούς προέρχονταν από μη ευνοϊκό κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον. Η συνεχής παρουσία μεγάλων αριθμών μαθητών μεταναστών έχει σημαντικές επιπτώσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η εκπαίδευση των παιδιών αυτών εξακολουθεί να αποτελεί ένα από τα βασικά ζητήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Πρόκειται για μια πολύ σημαντική πρόκληση, που αντιμετωπίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και η επιτυχημένη ή αποτυχημένη αντιμετώπισή της θα έχει μεγάλες κοινωνικές συνέπειες. Όπως αποδεικνύεται από τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα PISA 2015 (OECD, 2016), στην Ελλάδα το ποσοστό της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου για τους μαθητές που έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό, είναι σχεδόν τετραπλάσιο, σε σύγκριση με το ποσοστό των μαθητών που έχουν γεννηθεί στο εσωτερικό της χώρας μας (24,1 % έναντι 6,8 %).

Όλες αυτές οι αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών ανάγκασαν τα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων του ευρωπαϊκού οργανισμού βρίσκονται θέματα που αφορούν στη σχολική εκπαίδευση. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 1994 (Πράσινη Βίβλος, 2008) είχε αναφερθεί στους κινδύνους που θα μπορούσαν να προκύψουν, εάν δεν βελτιώνονταν οι ευκαιρίες μόρφωσης για τα παιδιά μεταναστών,

όπως η διεύρυνση των κοινωνικών διαφορών και η μετάδοσή τους από τη μία γενιά στην άλλη, ο πολιτισμικός διαχωρισμός, ο αποκλεισμός κοινοτήτων και οι συγκρούσεις μεταξύ εθνοτήτων.

Το 2008, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ζήτησε από τα κράτη μέλη να βελτιώσουν τα επίπεδα απόκτησης δεξιοτήτων των μαθητών, που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών (European Commission, 2008b). Στην κοινή έκθεση για το 2008 (European Commission, 2008a), σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», επισημάνθηκαν για άλλη μία φορά τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές και τονίστηκε η ανάγκη να αντιμετωπιστεί το θέμα με μεγάλη προσοχή.

Τον Μάιο του 2009, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο συμφώνησε σε ένα νέο Στρατηγικό Πλαίσιο Ευρωπαϊκής Συνεργασίας στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, έως το 2020 (Eurydice, 2019). Ο στόχος του νέου Στρατηγικού Πλαισίου είναι να μειωθεί, μέχρι το 2020, η αναλογία των ατόμων με χαμηλές επιδόσεις κάτω από το 15%. Το γεγονός αυτό αποτελεί μείζονα πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, αλλά και όλων των χωρών της ΕΕ, καθώς φαίνεται να συνδέεται με το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου των παιδιών μεταναστών, ζήτημα που έχει απασχολήσει και την ελληνική ερευνητική κοινότητα εδώ και αρκετές δεκαετίες.

Από τότε πολλές έρευνες τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (European Commission, 2017d· OECD , 2019· Motti-Stefanidi et. al. , 2012· Motti-Stefanidi et. al., 2008· Πράξη Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών, 2011· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012) καταδεικνύουν το θέμα των χαμηλών σχολικών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών έναντι των γηγενών συμμαθητών τους. Τονίζεται, επίσης, ότι η διαμόρφωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας και η κοινωνική τους ένταξη εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις σχολικές επιδόσεις και τη σχολική τους ένταξη. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών είναι πολλοί και αλληλοεξαρτώμενοι. Τόσο η βαρύτητα όσο και η σημασία του καθενός παράγοντα στις χαμηλές σχολικές επιδόσεις είναι δύσκολο έως και ανέφικτο να διακριθούν, παρά μόνο αν απομονωθούν και μελετηθούν ξεχωριστά.

Πολλοί από τους προαναφερθέντες παράγοντες έχουν διερευνηθεί ποικιλοτρόπως όσον αφορά την ένταξη και τις σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών. Έρευνες έχουν δείξει ότι η ανεπάρκεια στη χρήση της γλώσσας διδασκαλίας επηρεάζει αρνητικά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών από

μεταναστευτικά περιβάλλοντα (Christense & Stanat, 2007· Hortas, 2008· Maiztequi-Onate & Santibanez-Gruber, 2008). Ακόμη και για τα παιδιά μεταναστών που έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής, εάν δεν υπάρχει η δυνατότητα να ενισχυθεί στο σπίτι η γλώσσα του σχολείου, τότε επίσης, μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο μεταξύ των οικογενειών των μεταναστών και του σχολείου κάνοντας για τους γονείς πολύ δύσκολη την υποστήριξη των παιδιών τους. Πολλές έρευνες καταδεικνύουν τη σημασία της διδασκαλίας της κυρίαρχης γλώσσας, η έλλειψη της οποίας φαίνεται να σχετίζεται με τις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών μεταναστών (European Commission, 2017d· Hortas, 2008· Motti-Stefanidi et.al., 2012· Motti-Stefanidi et. al., 2008· OECD, 2019 · Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012· Πράξη Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών, 2011).

Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των πρακτικών που χρησιμοποιεί στην τάξη, καθώς έχει επανειλημμένα υπογραμμιστεί η μεγάλη συνεισφορά τους στη μάθηση (Creemers & Kyriakides, 2008· Hattie, 2009· Seidel & Shavelson, 2007). Έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές σχετίζονται περισσότερο με τις επιδόσεις των μαθητών από ό,τι άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως π.χ. τα ακαδημαϊκά προσόντα (Boonen, Van Damme & Onghena, 2013 · Creemers & Kyriakides, 2008 · Muijs & Reynolds, 2010· Palardy & Rumberger, 2008). Οι ίδιοι οι δάσκαλοι, εξάλλου, όπως προκύπτει από τη μελέτη των Charalambous, Komitis, Papacharalambous και Stefanou (2014), προτιμούν να αξιολογούνται με βάση τις καθημερινές τους διδακτικές πρακτικές στην τάξη και όχι με βάση άλλους παράγοντες.

Στο ευρωπαϊκό πλαίσιο (European Commission, 2012b), οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καινοτομούν στις πρακτικές διδασκαλίας τους και να δώσουν στους μαθητές κεντρικό ρόλο στη μάθησή τους. Ωστόσο, αυτό πρέπει να επιτευχθεί με τρόπο που να εξασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν στην εκπαίδευση και αναπτύσσουν τουλάχιστον τις βασικές δεξιότητες. Σε αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει να εξεταστεί το ενδεχόμενο συνδυασμού εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, που συνδυάζουν την άμεση διδασκαλία με περισσότερες προσεγγίσεις, που έχουν ως κέντρο τον μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, όπως το επίπεδο ικανοτήτων, το κοινωνικό υπόβαθρο κ.ά. (Creemers & Κυριακίδης, 2008).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, η επιλογή των μεθόδων που θα αξιοποιηθούν παραμένει στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών (Eurydice, 2019). Ωστόσο, προκύπτει αναγκαία η ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών, εναλλακτικών

διδασκασίας των μεθόδων οργάνωσης της σχολικής τάξης που προωθούν αποτελεσματικά τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, τη συλλογικότητα και την ισότητα ευκαιριών για όλους. Ο τρόπος διδασκαλίας, λοιπόν, των δεξιοτήτων ανάγνωσης σε παιδιά των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι ίδια με τη γλώσσα εκπαίδευσης, καθώς και η αξιολόγηση αυτών των δεξιοτήτων αποτελούν βασικά στοιχεία της διδασκαλίας της ανάγνωσης, διότι επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να καθορίζουν πού θα πρέπει να εστιάσουν την διδακτική τους προσοχή, ώστε να βελτιωθούν οι αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών αυτών.

Βασιζόμενοι, λοιπόν, στα παραπάνω ερευνητικά στοιχεία, ο σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνήσει το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας δίγλωσσων μεταναστών μαθητών που φοιτούν σε μεικτές γλωσσικά και πολιτισμικά τάξεις. Βασικός στόχος είναι η καταγραφή της αναγνωστικής επίδοσης των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας (Α΄ Δημοτικού) σε σχολεία διαφόρων περιφερειών της ελληνικής επικράτειας και η διερεύνηση πιθανής επίδρασης της προτιμώμενης γλώσσας επικοινωνίας (γλώσσα χώρας καταγωγής ή γλώσσα χώρας υποδοχής) και της συχνότητας χρήσης των διδασκασίας πρακτικών στην αναγνωστική επίδοση τόσο των δίγλωσσων όσο και των μόνόγλωσσων μαθητών.

Η παρούσα μελέτη αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται η επισκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και παρουσιάζεται διεξοδικά το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τις υπό διερεύνηση έννοιες. Στο πρώτο κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια της διγλωσσίας και παρουσιάζονται οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί γύρω από το θέμα πρόσκτησης και διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας σε περιβάλλοντα γλωσσικής ετερότητας. Παρουσιάζονται έρευνες που έχουν γίνει για τα γνωστικά και γλωσσικά οφέλη της διγλωσσίας και γίνεται αναφορά στην διγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια προσέγγισης των όρων «μετανάστευση» και «μετανάστες δεύτερης γενιάς» με ταυτόχρονη αναφορά στις γλώσσες των δίγλωσσων μεταναστών. Επίσης, παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα για το ζήτημα της υπερεκπροσώπησης των δίγλωσσων μαθητών στην ειδική αγωγή αλλά και οι παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών που προέρχονται από μεταναστευτικά περιβάλλοντα.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται ο προσδιορισμός της λειτουργία της ανάγνωσης και των βασικών γνωστικών λειτουργιών που τη συνθέτουν. Επίσης,

αναλύονται οι γλωσσικοί παράγοντες ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας και τα μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ερευνών για την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας σε παιδιά που ζουν σε δίγλωσσα περιβάλλοντα και οι παράμετροι της βασικής διδασκαλίας της ανάγνωσης και των διδακτικών πρακτικών που ενισχύουν την ανάπτυξή της.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά αποτελέσματα και η συζήτηση. Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα αυτή γίνεται η περιγραφή του δείγματος και αναλυτική αναφορά στη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας. Παρουσιάζονται, επίσης, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων, οι αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν και η αναλυτική καταγραφή των αποτελεσμάτων. Τέλος, ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων και γίνεται αναφορά στους περιορισμούς που υπόκειται η συγκεκριμένη έρευνα και σε μελλοντικές προτάσεις για έρευνα.

Α΄ ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Οριοθέτηση και μορφές διγλωσσίας

Η πολυγλωσσία ή γλωσσική πολυμορφία αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο και σύμφωνα με τον Mackey (1970) θεωρείται ήδη από την δεκαετία του 1960 ο κανόνας και όχι η εξαίρεση (Σκούρτου κ. ά, 2015). Αυτό το συνειδητοποιεί καλύτερα κάποιος, αν αναλογιστεί την αναντιστοιχία που υπάρχει ανάμεσα στον αριθμό των γλωσσών και στον αριθμό των χωρών στις οποίες χρησιμοποιούνται αυτές οι γλώσσες (Grosjean & Li, 2013). Ακόμη και στη Βόρεια Αμερική που χαρακτηρίζεται από μονογλωσσία, σύμφωνα με τους Bialystok και Werker (2017), το 20% του πληθυσμού των Η.Π.Α και του Καναδά μιλάει άλλη γλώσσα. Τα τελευταία χρόνια, βέβαια, η εκπαίδευση και ο πολιτισμός βοηθούν στη διάδοση αυτού του φαινομένου, καθώς πολλοί σπουδάζουν σε χώρες με άλλη γλώσσα (Grosjean & Li, 2013).

Η γλωσσική πολυμορφία, σύμφωνα με τη Σκούρτου και Κούρτη-Καζούλλη (2015) χαρακτηρίζει τις γλώσσες σε έναν τόπο, ενώ η διγλωσσία χαρακτηρίζει τα άτομα και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί διαχειρίζονται τις γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα, όπως υποστηρίζει η Σελλά-Μάζη (2015), χρησιμοποιούν τις γλώσσες εναλλακτικά ή συνθετικά καταλήγοντας από μία αρχική μονογλωσσία σε μία γλώσσα σε μία νέα μονογλωσσία στην εκάστοτε κυρίαρχη γλώσσα ή αναπτύσσοντας νέα σύνθετα γλωσσικά προφίλ.

Η διγλωσσία είναι ένα πολυπαραγοντικό και πολυδιάστατο φαινόμενο και ως εκ τούτου αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί αντικείμενο έρευνας για πολλούς επιστημονικούς κλάδους, όπως η Γλωσσολογία, η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία αλλά και η Παιδαγωγική. Η πολύπλευρη διερεύνηση αυτού του φαινομένου έδωσε στην ερευνητική κοινότητα μια πληθώρα μελετών που προσέγγιζαν, όμως, διαφορετικά την έννοια της διγλωσσίας. Από τη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση η Τριάρχη-Herrmann (2000) παρουσιάζει δύο βασικές προσεγγίσεις για την οριοθέτηση της διγλωσσίας. Σύμφωνα με τη ερευνήτρια η πρώτη προσέγγιση είναι γλωσσολογική και εστιάζει περισσότερο στη γλωσσική ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου, ενώ η δεύτερη

είναι ψυχο-κοινωνικο-γλωσσολογική και εξετάζει την λειτουργικότητα της διγλωσσίας.

Οι πρώτες προσπάθειες για τον ορισμό της διγλωσσίας τοποθετούνται πολλά χρόνια πριν από τους γλωσσολόγους, οι οποίοι μελέτησαν και παρατήρησαν συστηματικά την ομιλία των δίγλωσσων παιδιών τους (McLaughlin, 1984). Οι μελέτες αυτές πρόσφεραν σημαντικά στοιχεία για τη ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη, ωστόσο δεν πληρούσαν τα κριτήρια μιας επιστημονικής μελέτης.

Το θέμα της γλωσσικής ικανότητας απασχόλησε τους γλωσσολόγους της εποχής αλλά οι ορισμοί που δόθηκαν διαφοροποιούνταν ως προς το επίπεδο ανάπτυξης των δύο γλωσσών. Ο Αμερικανός γλωσσολόγος L. Bloomfield (1933) όρισε ως δίγλωσσο άτομο αυτό που κατέχει δύο ή περισσότερες γλώσσες σε επίπεδο παρόμοιο με εκείνο του φυσικού ομιλητή. Ωστόσο, διατυπώθηκαν και διαφορετικές απόψεις σύμφωνα με τις οποίες, για να οριστεί ένα άτομο δίγλωσσο, αρκούσε το άτομο αυτό να διαθέτει έστω και περιορισμένες ικανότητες ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής στη δεύτερη γλώσσα (MacNamara, 1969). Όλοι οι παραπάνω ορισμοί σύμφωνα με την Τριάρχη- Herrmann (2000) δεν μπορούσαν να έχουν γενική ισχύ, καθώς στην πρώτη περίπτωση ένας μικρός αριθμός ατόμων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί δίγλωσσος, ενώ αντίθετα στη δεύτερη περίπτωση οι περισσότεροι άνθρωποι θα έπρεπε να θεωρούνται δίγλωσσοι.

Από την πλευρά της ψυχο-κοινωνικο-γλωσσολογικής προσέγγισης οι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν δοθεί εξετάζουν τη λειτουργικότητα της διγλωσσίας με τον Diebold (1964) να υποστηρίζει ότι μπορούμε να μιλήσουμε για διγλωσσία, όταν ένα άτομο είναι σε θέση να παράξει σωστά νοηματικά λόγια σε μια δεύτερη γλώσσα, ακόμη και αν δεν κατέχει καλά τις δύο γλώσσες (Baker, 2001). Μια προσπάθεια ορισμού της διγλωσσίας, ανεξάρτητα από το θέμα της ικανότητας, έγινε από τον Mackey (1970), σύμφωνα με τον οποίον η διγλωσσία είναι ένα κοινωνιογλωσσολογικό όχι απλά γλωσσολογικό φαινόμενο και ορίζεται ως η εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Weinreich (1970), ο οποίος σύμφωνα με την Τριάρχη- Herrmann (2000) υποστηρίζει ότι διγλωσσία πρέπει να ονομάζεται η πρακτική εναλλαγή της χρήσης δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο και, επομένως, δίγλωσσος θεωρείται αυτός που χρησιμοποιεί εναλλακτικά τις γλώσσες του.

Σαράντα χρόνια μετά ο Grosjean (2010) χαρακτηρίζει δίγλωσσους αυτούς που έχουν πρόσβαση σε δύο γλωσσικά συστήματα, τα οποία αξιοποιούν ως μέσα

κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η επάρκεια του δίγλωσσου ομιλητή χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα σε κάθε μία από τις γλώσσες, ανεξάρτητα από το πώς και πότε αυτές κατακτήθηκαν. Επιπλέον, σε κάθε γλώσσα μπορεί να διαφοροποιείται η κατάκτηση επιμέρους δεξιοτήτων από τον δίγλωσσο ομιλητή με αποτέλεσμα κάποιος στη μία από τις δύο γλώσσες να έχει υψηλό βαθμό επάρκειας στον προφορικό λόγο αλλά πιο περιορισμένες δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Δίγλωσσες, επίσης, μπορούν να χαρακτηρισθούν, σύμφωνα με τους Iκρι, Abam και Ongbonya 2014 οι χώρες στις οποίες χρησιμοποιούνται δύο γλώσσες πολύ συχνά ή είναι δυνατόν σε περισσότερες από μία γλώσσες να υπάρχει επίσημη ιδιότητα ή λειτουργίες.

Ήδη από πολύ νωρίς οι ερευνητές επιχείρησαν με βάση διαφορετικά κριτήρια να προτείνουν διάφορους τύπους διγλωσσίας. Πριν πολλές δεκαετίες ο Weinreich (1970) σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια, πρότεινε τρεις μορφές διγλωσσίας : α) τη συντονισμένη διγλωσσία, κατά την οποία οι δύο γλώσσες έχουν κατακτηθεί σε δύο διαφορετικούς κοινωνικούς χώρους και, επομένως, η ανάπτυξή τους πραγματοποιήθηκε σε δύο ξεχωριστά σημασιολογικά και γλωσσικά συστήματα β) τη συνθετική διγλωσσία, η οποία εμφανίζεται όταν χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι δύο γλώσσες από το ίδιο το άτομο. Σε αυτό τον τύπο της διγλωσσίας έχει αναπτυχθεί ένα εσωτερικό σημασιολογικό, γλωσσικό σύστημα και το δίγλωσσο άτομο το συνδέει με διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα για την κάθε γλώσσα. γ) την εξαρτημένη διγλωσσία, που προκύπτει από την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας συνήθως βασισμένη στην ήδη κατακτημένη πρώτη γλώσσα (Τριάρχη- Herrmann, 2000).

Ο προβληματισμός για το ζήτημα του βαθμού κατοχής της κάθε γλώσσας οδήγησε στον διαχωρισμό της διγλωσσίας: σε αμφιγλωσσία και σε ισορροπημένη διγλωσσία. Η έννοια της αμφιγλωσσίας, σύμφωνα με τον Beardsmore (1986), χαρακτηρίζει το δίγλωσσο άτομο που λειτουργεί εξίσου καλά και στις δύο γλώσσες σε κάθε συνθήκη της καθημερινής ζωής και χωρίς ίχνη της μιας γλώσσας στη χρήση της άλλης. Η ισορροπημένη διγλωσσία υπάρχει, όταν το άτομο μπορεί να κατέχει και τις δύο γλώσσες σε τέτοιο βαθμό που να φθάνει στο επίπεδο ενός μονόγλωσσου ομιλητή. Ωστόσο, ο δίγλωσσος που ανήκει σε αυτή την κατηγορία ξεχωρίζει καθαρά από δυο μονόγλωσσους ομιλητές αντίστοιχα, μέσα από τα ίχνη της ανάμειξης της μιας γλώσσας στην άλλη.

Ένας άλλος τύπος διγλωσσίας που απασχόλησε τους ερευνητές για την ύπαρξη του ή όχι αφορούσε την «ημιγλωσσία», η οποία ορίζεται ως η μη επαρκής γνώση της

μίας γλώσσας. Όταν, όμως, εντοπίζεται μη επαρκής χρήση και στις δύο γλώσσες τότε έχουμε, σύμφωνα με τους ερευνητές «διπλή ημιγλωσσία» (Γρίβα και Στάμιου, 2014). Βέβαια, μια ελλιπής γλωσσική ανάπτυξη σε ένα δίγλωσσο άτομο μπορεί να οφείλεται σύμφωνα με τις παραπάνω ερευνήτριες σε εκπαιδευτικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες, ενώ όλες οι γλώσσες, όταν παρέχονται οι κατάλληλες συνθήκες, μπορούν εύκολα να κατακτηθούν ακόμη και με επάρκεια.

Ως προς τον βαθμό κατοχής της γλώσσας, είναι σημαντική η συνεισφορά του Cummins (2003) ο οποίος έκανε λόγο για μία διαφορά ανάμεσα στην *επιφανειακή γλωσσική ευχέρεια* και στις *ακαδημαϊκές πτυχές* της γλωσσικής ικανότητας. Η επιφανειακή ευχέρεια αναφέρεται στη δυνατότητα διεξαγωγής μιας απλής συζήτησης σε ένα κατάσταση ή στον δρόμο και μπορεί να αποκτηθεί πολύ γρήγορα (π.χ. σε δύο με τρία χρόνια), αλλά ίσως να μην είναι αρκετή, για να τα καταφέρει κάποιος με τα σχολικά του μαθήματα. Αντίθετα, η απόκτηση της ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας σε μια δεύτερη γλώσσα μπορεί να χρειαστεί πέντε έως επτά ή και περισσότερα χρόνια. Καθώς οι μαθητές προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις, απαιτείται από αυτούς να κατανοούν κείμενα πιο απαιτητικά και να χρησιμοποιούν αυτή τη γλώσσα και στα δικά τους γραπτά (Τριάρχη- Herrmann, 2000)

Ένα, επίσης, στοιχείο σχετικά με τη γλωσσική ευχέρεια του δίγλωσσου ατόμου είναι το περιβάλλον του. Η επικοινωνία προϋποθέτει όχι μόνο τη δομή της γλώσσας (π.χ. τη γραμματική, το λεξιλόγιο), αλλά και το περιβάλλον, δηλαδή, το ποιος λέει τι, σε ποιον, σε ποιες περιστάσεις (Baker, 2001). Ο τρόπος, λοιπόν, με τον οποίο χρησιμοποιεί κάποιος την ικανότητά του να χειρίζεται δύο γλώσσες παραπέμπει στην έννοια της λειτουργικής διγλωσσίας (Fishman, 1965). Σχετικά με τη λειτουργικότητα της διγλωσσίας, η έμφαση δίνεται κυρίως στα ψυχοκοινωνικά και γλωσσολογικά χαρακτηριστικά του φαινομένου αυτού, ενώ η διγλωσσία δεν προσεγγίζεται ως ένα καθαρά γλωσσολογικό φαινόμενο, αλλά ως ένα κοινωνιογλωσσολογικό φαινόμενο.

Έναν διαφορετικό διαχωρισμό του φαινομένου της διγλωσσίας πρότεινε ο Lambert (1974), ερευνώντας τις επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει η διγλωσσία σε διαφορετικούς τομείς ανάπτυξης του δίγλωσσου ατόμου. Με βάση, λοιπόν, την έρευνά του κατάληξε σε δύο μορφές: α) *προσθετική διγλωσσία* και β) *αφαιρετική διγλωσσία*. Η προσθετική διγλωσσία αναφέρεται συνήθως σε παιδιά ανώτερων κοινωνικών τάξεων ή μικτών οικογενειών, που μαθαίνουν από μικρή ηλικία μια δεύτερη γλώσσα, καθώς αυτό θεωρείται πλεονέκτημα. Σύμφωνα με τον Lambert (στο Τριάρχη- Herrmann, 2000) αυτή η μορφή διγλωσσίας επηρεάζει θετικά τις γνωστικές, συναισθηματικές και

κοινωνικές δεξιότητες του δίγλωσσου ατόμου και παράλληλα βοηθά στην ανάπτυξη τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης γλώσσας. Με τον όρο αφαιρετική διγλωσσία ο Lambert αναφέρεται σε δίγλωσσα άτομα, κυρίως παιδιά μειονοτήτων των οποίων η μητρική γλώσσα παραμελείται προκειμένου να αναπτυχθεί η δεύτερη γλώσσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επιβραδύνεται η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας και παράλληλα να μην επιτυγχάνεται επαρκής ανάπτυξη της κυρίαρχης – δεύτερης γλώσσας.

Ένα, επίσης, σημαντικό αλλά διαφορετικό επίπεδο προσέγγισης της διγλωσσίας προτάθηκε από τους Ervin και Osgood (1954), σύμφωνα με τους οποίους μπορούμε να κάνουμε λόγο για *ατομική* και *κοινωνική* διγλωσσία. Η ατομική διγλωσσία (bilingualism) αναφέρεται στη διγλωσσία μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων που ζουν σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον. Αυτή μπορεί να εκφράζεται με τη μορφή της διγλωσσίας ενός ατόμου, μιας οικογένειας ή μιας ομάδας- μειονότητας σε μια χώρα υποδοχής, όπως αυτή των Αλβανών στην Ελλάδα. Η συλλογική ή κοινωνική διγλωσσία (diglossia) ορίζεται αρχικά ως η συνύπαρξη δύο γλωσσών μέσα σε μια γεωγραφική περιοχή. Η κοινωνική διγλωσσία σήμερα ενδέχεται, σύμφωνα με την Wide (2010), να αφορά ακόμη και τα έντυπα μέσα ενημέρωσης σε δύο ή και τρεις γλώσσες.

Ολοκληρώνοντας την ενότητα σχετικά με τη συστηματοποίηση των μορφών της διγλωσσίας θα παρουσιαστεί άλλος ένας σημαντικός διαχωρισμός, αυτή τη φορά με βάση το κριτήριο της ηλικίας κατά την οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα. Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με τον McLaughlin (1995) έχουμε την *ταυτόχρονη* πρόσκτηση της διγλωσσίας και τη *διαδοχική* πρόσκτηση της διγλωσσίας. Η πρώτη αναφέρεται στην ταυτόχρονη πρόσκτηση από το παιδί δύο γλωσσών σε πρώιμο στάδιο της ζωής του, όπως π.χ., όταν οι γονείς μιλάνε διαφορετική γλώσσα, τότε το παιδί, ίσως, να μάθει ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες. Η δεύτερη, η διαδοχική διγλωσσία αναφέρεται στη διαδικασία, κατά την οποία το παιδί μαθαίνει πρώτα μια γλώσσα και έπειτα μια δεύτερη, σε μεγαλύτερη ηλικία. Αυτό συμβαίνει, όταν το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα της οικογένειας και μετά ερχόμενο στο σχολείο μαθαίνει και τη δεύτερη γλώσσα (Τριάρχη- Herrmann, 2000).

Η έρευνα για την ταυτόχρονη διγλωσσία σύμφωνα με τις Σταμούλη και Κάντζου (2014) εστιάζει στο ερώτημα για το αν η κατάκτηση δύο γλωσσών παράλληλα είναι ίδια με την πορεία κατάκτησης μιας γλώσσας από το παιδί; Οι ερευνήτριες αναφέρουν επιστημονικές μελέτες που έδειξαν ότι η κατάκτηση δύο

γλωσσών πραγματοποιείται σε παρόμοια χρονικά πλαίσια με την κατάκτηση της μίας γλώσσας, παρόλο που εντοπίζονται αρκετές, κυρίως ποσοτικές, διαφορές (Genesee & Nicoladis 2006· Unsworth 2013). Τα παιδιά με ταυτόχρονη διγλωσσία κατακτούν με την ακολουθούν τα ίδια αναπτυξιακά στάδια στη γλωσσική κατάκτηση με αυτά των μονόγλωσσων και διαφοροποιούν τις δύο γλώσσες τους από νωρίς. Σύμφωνα με τους Kroll & Dussias (2006) τόσο η κατάκτηση όσο και η χρήση των δύο γλωσσών επηρεάζουν τις διαδικασίες επεξεργασίας στις γλώσσες, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται αυτόνομα και αλληλένδετα (Κοκολάκη, 2017)

Ως προς τη φωνητική και τη φωνολογία φαίνεται ότι οι δίγλωσσοι και οι μονόγλωσσοι, μπορούν να τις διαχωρίζουν από άλλες άγνωστες γλώσσες μετά τη γέννησή τους. Στη συνέχεια η ανάπτυξη ακολουθεί παρόμοια πορεία και στις δύο περιπτώσεις μονόγλωσσων και δίγλωσσων, αν και έχουν διαπιστωθεί μικρές καθυστερήσεις στη διάκριση φωνολογικών διαφορών. Βέβαια, είναι πολύ σπάνιο να υπάρξει καθαρή ταυτόχρονη διγλωσσία χωρίς να την επικράτηση της μίας γλώσσας (Gottardo & Grant, 2008).

Η ταυτόχρονη επαφή και αλληλεπίδραση με διαφορετικά συστήματα γραφής σε μικρή ηλικία αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας των Kenner, Kress, Al-Khatib, Kam, και Tsai (2004) σε παιδιά που παράλληλα με τα αγγλικά μάθαιναν να γράφουν στα κινέζικα, αραβικά ή ισπανικά. Η έρευνα έδειξε πως τα παιδιά μπόρεσαν να κατανοήσουν έννοιες από διαφορετικά συστήματα, χωρίς, ωστόσο, οι ερευνητές να είναι σε θέση να υποστηρίξουν πως αυτό οφείλεται στην αλληλεπίδραση των παιδιών με περισσότερα από ένα γραπτά συστήματα.

Η διαδοχική πρόσκτηση της διγλωσσίας αποτελεί μια άλλη δίοδο για τη διγλωσσία, όπου το παιδί κατακτά την πρώτη γλώσσα και, αργότερα αποκτά επάρκεια και στη δεύτερη γλώσσα. Είναι μια διαδικασία γλωσσικής κατάκτησης εφ' όρου ζωής και μπορεί να γίνει επίσημα στο σχολείο, μέσα από την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ή ανεπίσημα, μέσα από την καθημερινή συναναστροφή, με την τηλεόραση και τους συνομηλίκους (Meier, όπως αναφέρεται στο Κοκολάκη, 2017) . Η ομιλία και η κατανόηση της δεύτερης γλώσσας παρουσιάζει ομοιότητες με τη μάθηση και τη χρήση της πρώτης γλώσσας. Διάφοροι γλωσσικοί παράγοντες, όπως η φωνολογία, η μορφολογία και η γραμματική διαμορφώνονται κατά την ανάπτυξη του παιδιού και σύμφωνα με την ωρίμανσή (Martin, 2009).

Ο χρόνος εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας συνδέεται στενά με την απόκτηση της επάρκειας στη γλώσσα αυτή, παρόλο που υποστηρίζεται πως τα μικρά παιδιά, έστω και σε βάθος χρόνου, αποκτούν μεγαλύτερη επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα, ενώ και οι ενήλικοι είναι σε θέση να μάθουν σύντομα και με επιτυχία μια άλλη γλώσσα.

Σύμφωνα με τους Butler και Hakuta (2004) η ηλικία της πρώτης έκθεσης στη δεύτερη γλώσσα φαίνεται να περιορίζει την κυριαρχία της σε συγκεκριμένους τομείς της γλώσσας, ενώ σε άλλους όχι. Κάνουν λόγο, επίσης, για την ύπαρξη της κρίσιμης περιόδου για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και σε έρευνές τους εντοπίζουν αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας που φτάνει κάποιος στην χώρα όπου ομιλείται η γλώσσα- στόχος και την επίδοση σε συγκεκριμένους τομείς. Διχογνωμία, ωστόσο, παρατηρείται ως προς την ύπαρξη ή μη της κρίσιμης περιόδου, καθώς έχει φανεί πως και οι ενήλικες μπορούν να κατακτήσουν μια δεύτερη γλώσσα (DeKeyser, 2000). Γίνεται λόγος, λοιπόν, για την ύπαρξη και άλλων παραγόντων σημαντικών για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, όπως η εντατική διδασκαλία, τα υψηλά κίνητρα, τα συνεχή ερεθίσματα (Bongaerts, Mennen, Slik, 2000) αλλά και τα υψηλά επίπεδα αναλυτικών ικανοτήτων που διαθέτουν οι ενήλικες (DeKeyser, 2000).

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή θα αναφερθούμε και σε ψυχοκοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες που διαφοροποιούν τη διγλωσσία. Η *εκλεκτική και η αναγκαία διγλωσσία*. Η εκλεκτική διγλωσσία αναφέρεται στα άτομα που είναι δική τους επιλογή τους να μάθουν μια γλώσσα. Είναι συνήθως άτομα που έχουν ως μητρική μια γλώσσα πλειοψηφίας και μαθαίνουν την δεύτερη γλώσσα χωρίς να αφήσουν την πρώτη τους γλώσσα (Baker, 2001). Η αναγκαία διγλωσσία αφορά τους δίγλωσσους που μαθαίνουν άλλη γλώσσα για να επιβιώσουν, όπως οι μετανάστες. Η πρώτη γλώσσα τους δεν επαρκεί για να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές και εργασιακές τους ανάγκες, επομένως δεν χρησιμοποιείται και κινδυνεύει να αντικατασταθεί από τη δεύτερη γλώσσα. Τέλος η *περιστασιακή διγλωσσία* αναφέρεται σε ομάδες ατόμων που αναγκάζονται να γίνουν δίγλωσσοι για να δουλέψουν στη γλωσσική κοινωνία που ζουν. Η διαφορά της με την εκλεκτική διγλωσσία είναι ότι η δεύτερη συνιστά επιλογή, ενώ η περιστασιακή διγλωσσία είναι αναγκαστική και δεν συνιστά καμία επιλογή (Baker, 2001).

Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία γλώσσας σε περιβάλλοντα γλωσσικής ετερότητας

Ένα από τα πιο σημαντικά θέματα στην εκπαίδευση των δίγλωσσων είναι η αποτυχία που συναντάται συχνά στις γλωσσικές μειονότητες. Τα παιδιά εγκαταλείπουν το σχολείο ή παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματά τους. Μία από τις βασικές ερμηνείες για τη σχολική αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών είναι η άποψη ότι η διγλωσσία προκαλεί σύγχυση στη γνωστική λειτουργία. Ο Cummins (2003) αναφέρει ότι κατά την περίοδο μεταξύ του 1920 έως το 1960 επικρατούσε η αντίληψη ότι η διγλωσσία δημιουργούσε γλωσσικά μειονεκτήματα και νοητική σύγχυση στα παιδιά.

Οι διαπιστώσεις αυτές στηρίχθηκαν στη θεωρία της «ζυγαριάς» ή των «δύο γλωσσικών μπαλονιών» (Baker, 2001· Cummins, 2005), σύμφωνα με τις οποίες οι δύο γλώσσες συνυπάρχουν σε μία ζυγαριά, όπου ο δίσκος της γλώσσας στόχου γέρνει όλο και πιο πολύ σε βάρος του δίσκου της μητρικής γλώσσας. Με βάση αυτή τη θεωρία αναπτύχθηκε η αντίληψη ότι οι πολλές γλώσσες αποτελούν επιπρόσθετο φορτίο για τον ομιλητή, αφού κάθε μία από αυτές αντιστοιχεί σε έναν όγκο που καταλαμβάνει χώρο στον εγκέφαλο του ατόμου. Ο Cummins κάνει λόγο για το *Μοντέλο της Χωριστής Βασικής Ικανότητας*, το οποίο υποστηρίζει ότι οι δύο γλώσσες λειτουργούν ξεχωριστά, χωρίς μεταφορά μεταξύ τους και σε περιορισμένο χώρο.

Στον αντίποδα των παραπάνω θεωριών βρίσκονται δύο θεωρητικές αρχές που υποστηρίζουν τη διγλωσση εκπαίδευση: η *αρχή του εμπλουτισμού διά της προσθετικής διγλωσσίας* και η *αρχή της αλληλεξάρτησης ή της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας*.

Σε αντίθεση με το μοντέλο της Χωριστής Βασικής Ικανότητας, ο Cummins προτείνει το μοντέλο της *Κοινής Βασικής Ικανότητας*, το οποίο υποστηρίζει ότι, παρόλο που οι επιφανειακές πλευρές των διαφορετικών γλωσσών είναι ξεχωριστές, υπάρχει μια υποκείμενη νοητική ακαδημαϊκή ικανότητα που είναι κοινή μεταξύ των γλωσσών. Όσες γλώσσες και αν κατέχει το άτομο, υπάρχει μια ολοκληρωμένη πηγή σκέψης και οι σκέψεις που συνοδεύουν την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή και την ακρόαση προέρχονται από τον ίδιο μηχανισμό.

Μέσα από αυτόν τον μηχανισμό της Κοινής Βασικής Ικανότητας πραγματοποιείται η μεταφορά γνωστικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ή δεξιοτήτων σχετικών με τον γραπτό λόγο, από τη μία γλώσσα στην άλλη. Όταν η μία ή και οι δύο γλώσσες δεν λειτουργούν πλήρως (π.χ. λόγω δυσμενούς στάσης απέναντι στην

εκμάθηση, μέσω της δεύτερης γλώσσας λόγω της πίεσης να αντικατασταθεί η γλώσσα του σπιτιού από την πλειονοτική γλώσσα) η γνωστική λειτουργία και η ακαδημαϊκή επίδοση μπορεί να επηρεαστούν αρνητικά (Cummins, 2003).

Η αρχή του *Εμπλουτισμού διά της προσθετικής διγλωσσίας* στηρίζεται σε ευρήματα μελετών από το 1960 και έπειτα, τα οποία έδειξαν ότι η εκπαιδευτική και πνευματική ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών επηρεάζεται από το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητάς τους στις δύο γλώσσες. Η θεωρία, επίσης, των Οριακών Επιπέδων, υποστηρίζει πως υπάρχει ένα οριακό επίπεδο επάρκειας και στις δύο γλώσσες, στο οποίο πρέπει να φτάσουν οι μαθητές, προκειμένου να αποφύγουν τις πιθανές αρνητικές συνέπειες για την εκπαίδευσή τους και ένα δεύτερο, απαραίτητο, ανώτερο όριο, για να κατακτήσουν τα γλωσσικά και νοητικά οφέλη της διγλωσσίας και της μόρφωσης σε δύο γλώσσες (Cummins, 2003).

Η θεωρία των Οριακών επιπέδων στηρίχθηκε από έρευνες, όπως του Dave (1983), ο οποίος σε ένα τεστ αναγωγικής μαθηματικής λογικής βρήκε αποδείξεις υπέρ της ύπαρξης του κατώτερου και του ανώτερου οριακού επιπέδου. Μαζί με την ικανότητα στις δύο γλώσσες αυξάνονταν και οι δεξιότητες αναγωγικής λογικής στα μαθηματικά, ενώ αντίθετα περιορισμένη ικανότητα στις δύο γλώσσες φαινόταν τα αρνητικά γνωστικά αποτελέσματα. Η Bialystok (1988), επίσης, εξέτασε δύο μέρη της μεταγλωσσικής συνείδησης (ανάλυση της γλωσσικής γνώσης και έλεγχος της γλωσσικής επεξεργασίας) σε μονόγλωσσα, μερικώς δίγλωσσα και πλήρως δίγλωσσα παιδιά 6-7 ετών, στα Γαλλικά και στα Αγγλικά, και βρήκε ότι το επίπεδο της διγλωσσίας είναι καθοριστικό για το είδος των επιδράσεων που αυτή θα έχει στην ανάπτυξη.

Η υπόθεση της *Αναπτυξιακής αλληλεξάρτησης* περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις της γλωσσικής ικανότητας, την καθημερινή γλώσσα, την ακαδημαϊκή γλώσσα και τις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες. Η υπόθεση αυτή αποτελεί την επέκταση του μοντέλου των Οριακών Επιπέδων και διαχωρίζει την επιφανειακή γλωσσική ευχέρεια από τις πιο εξελιγμένες γλωσσικές δεξιότητες, που απαιτούνται από την εκπαιδευτική διαδικασία (Baker, 2001). Ο Cummins (1984a,1984b) διαχώρισε τις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες – ΒΔΕΔ (basic interpersonal communicative skills – BICS) από τη γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα – ΓΑΓΕ (cognitive/ academic language proficiency – CALP). Με βάση τις τρεις διαστάσεις της γλωσσικής ικανότητας, η καθημερινή γλώσσα είναι αποτέλεσμα των διαπροσωπικών σχέσεων και της επικοινωνίας των ανθρώπων, χωρίς να απαιτείται η

μεσολάβηση του σχολείου. Αυτή η γλώσσα αναπτύσσεται γρήγορα, με αποτέλεσμα τα δίγλωσσα παιδιά να μην ξεχωρίζουν από τα μονόγλωσσα στην καθημερινή επικοινωνία τους.

Από την άλλη μεριά, η ακαδημαϊκή γλώσσα, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή είναι προϊόν -εν γένει- της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ειδικώς της συστηματικής διδασκαλίας. Για να φτάσουν οι δίγλωσσοι στο ίδιο επίπεδο με τους μονόγλωσσους, χρειάζεται πολύ περισσότερος χρόνος. Γενικά, το λεξιλόγιο της καθημερινής γλώσσας αποτελείται από λέξεις συχνής χρήσης, σε αντίθεση με το λεξιλόγιο της ακαδημαϊκής γλώσσας που αποτελείται από λέξεις μη συχνής χρήσης, ανεξήγητους όρους και άγνωστες έννοιες γεγονός που καθιστά πολύ δύσκολη την κατάκτησή της (Conroy, 2014).

Η τρίτη διάσταση της γλωσσικής ικανότητας αναφέρεται στις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες διδάσκονται ξεχωριστά. Άλλες διδάσκονται στην αρχή της σχολικής διαδικασίας (φωνολογική επίγνωση, βασική γραμματική, ανάγνωση, γραφή) και άλλες (εξειδικευμένο λεξιλόγιο ανά γνωστικό αντικείμενο) σε όλη την εκπαιδευτική πορεία ενός μαθητή, μέσα από διαβαθμισμένης δυσκολίας σύνθετα κείμενα. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η ακαδημαϊκή γλώσσα στο σχολείο δεν κατακτάται αυτόματα, αλλά μέσα από συστηματική διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων και άσκηση (Baker, 2001).

Το συνεχές του Διγλωσσιασμού (Continua of biliteracy)

Η έννοια του διγλωσσιασμού παλιότερα σύμφωνα με τους ερευνητές αφορούσε την απόκτηση μιας ατομικής δεξιότητας γραμματισμού στη μία ή στην άλλη γλώσσα αποκλειστικά στο σχολικό περιβάλλον (García, Bartlett & Kleifgen, 2007). Τα τελευταία χρόνια, όμως, το φαινόμενο του διγλωσσιασμού προσεγγίζεται με βάση το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη και άλλους παράγοντες που αλληλεπιδρούν, όπως το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Μια πρώτη απόπειρα για τον ορισμό της έννοιας του διγλωσσιασμού έγινε από τον Fishman το 1980, ο οποίος έκανε λόγο για μια πολύ καλή έως και εξαιρετική γνώση της ανάγνωσης και της γραφής και στα δύο γλωσσικά συστήματα (Garcia et al., 2007). Σύμφωνα με την Hornberger (2004) ο διγλωσσιασμός αφορά στη χρήση δύο ή ακόμη και περισσότερων γλωσσών στη γραφή αλλά και σε θέματα που σχετίζονται με

τη γραφή. Επίσης, αναφέρεται σε καταστάσεις διγλωμματισμού, όταν η επικοινωνία πραγματοποιείται σε δύο ή περισσότερες γλώσσες σχετικά με το γραπτό λόγο.

Η Hornberger εστιάζει στην κοινωνική φύση της διγλωσσίας και του διγλωμματισμού και αναφέρεται σύμφωνα με τους ερευνητές (Garcia et al., 2007) τόσο στα υποκείμενα του διγλωμματισμού όσο και στις αλληλεπιδράσεις, στις πρακτικές, στις δράσεις, στις καταστάσεις και στις κοινωνίες. Το θεωρητικό μοντέλο της Hornberger επιχειρώντας μια οικολογική θεώρηση του φαινομένου εισάγει την έννοια του «συνεχές διγλωμματισμού», σύμφωνα με το οποίο τα θέματα που σχετίζονται τόσο με τη διγλωσσία όσο και με τον διγλωμματισμό τοποθετούνται σε ένα ευρύτερο πλέγμα τεμνόμενων πλαισίων (Οικονόμου, 2014).

Το συνεχές του διγλωμματισμού της Hornberger παρουσιάζεται ως «ένα πλέγμα εγκιβωτισμένων και τεμνόμενων συνεχών με στόχο να αναδειχθούν αφενός οι πολλές και ποικίλες αλληλεπιδράσεις της διγλωσσίας και του γραμματισμού, αφετέρου η σημασία των πλαισίων (contexts), των μέσων (media), του περιεχομένου (content) και της ανάπτυξης (development) του διγλωμματισμού» (όπως αναφέρεται στο Οικονόμου, 2014). Μέσω αυτού του μοντέλου η Hornberger επιδιώκει να αποτυπώσει την πολυπλοκότητα του διγλωμματισμού ξεπερνώντας τους περιορισμούς των όρων της πρώτης (Γ1) και δεύτερης (Γ2) γλώσσας, της μονογλωσσίας έναντι της διγλωσσίας (Οικονόμου, 2014).

Σε ένα συνεχές με όλα τα παραπάνω ζητήματα τοποθετημένα πάνω σε αυτό, η Hornberger (2009) θέλει να τονίσει πως παρ' όλη την ύπαρξη άπειρων σημείων πάνω στο συνεχές, το καθένα από τα σημεία αυτά συνδέεται αναπόφευκτα με όλα τα υπόλοιπα. Προκειμένου, λοιπόν, να γίνει κατανοητή η κάθε περίπτωση διγλωμματισμού, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλες οι παραπάνω διαστάσεις που αντιπροσωπεύει αυτό μοντέλο. Η Garcia και οι συνεργάτες της (όπως αναφέρεται στο Οικονόμου, 2014) αναφέρουν πως με βάση το μοντέλο του συνεχές του διγλωμματισμού μπορούν να μεταφέρονται στοιχεία γραμματισμού από η μία γλώσσα στην άλλη και παράλληλα να αναδεικνύεται και ο τρόπος που προωθείται ή εμποδίζεται η μεταφορά των στοιχείων αυτών από ποικίλους κοινωνικούς παράγοντες»

Η Σκούρτου (2011,σ.146) μελετώντας το μοντέλο της Hornberger αναφέρει «πως η ερευνήτρια δεν προσεγγίζει την γλώσσα ως πρόβλημα αλλά ως κοινωνικό πόρο και χαρακτηρίζει το μοντέλο αυτό παραδειγματικό, που με κάποιες αλλαγές ή

προσθήκες θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για να διευκολύνει τα περάσματα των δίγλωσσων μαθητών».

Η Διαγλωσσικότητα (Translanguaging)

Τα τελευταία χρόνια η σύγχρονη ετερογενής πραγματικότητα μας αναγκάζει να αντιμετωπίσουμε την πολυγλωσσία ως μια μεγάλη πρόκληση με σημαντικές γλωσσολογικές, εκπαιδευτικές αλλά και κοινωνικές διαστάσεις. Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης η ικανότητα χρήσης πολλών γλωσσών έχει πια σημαντική αξία, παρόλο που πολλές γλώσσες δεν έχουν την ίδια αποδοχή και αξία σε σχέση με τις γνωστές γλώσσες «υψηλού κύρους» (Τσοκαλίδου, 2017).

Σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, οι Cenoz και Gorter (2011) υποστηρίζουν πως την τελευταία δεκαετία στον χώρο της δίγλωσσης εκπαίδευσης και της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας έχει αρχίσει να στρέφεται το ενδιαφέρον των ερευνητών από την γνωστική στην κοινωνική διάσταση του φαινομένου. Μια από τις σύγχρονες κοινωνιογλωσσικές προσεγγίσεις της πολυγλωσσίας είναι η προσέγγιση της Διαγλωσσικότητας (translanguaging), όρος που χρησιμοποιήθηκε από τον Baker για να περιγράψει τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης του εκπαιδευτικού Cen Williams, ο οποίος χρησιμοποιούσε και τις δύο γλώσσες κατά τη διδασκαλία του (Baker, όπως αναφέρεται στο Τσοκαλίδου, 2017)

Η Garcia, σύμφωνα με την Τσοκαλίδου χρησιμοποίησε τον όρο της διαγλωσσικότητας για να περιγράψει τις διαφορετικές γλωσσικές πρακτικές και στρατηγικές που αξιοποιούν καθημερινά οι δίγλωσσοι ομιλητές με στόχο την επικοινωνία τους με το (δίγλωσσο) περιβάλλον, προκειμένου να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να μεγιστοποιήσουν τις γνώσεις τους και να κατανοήσουν το δίγλωσσο περιβάλλον που ζουν.

Μια σύγχρονη διάσταση της έννοιας της διαγλωσσικότητας επιχειρείται τα τελευταία χρόνια, σύμφωνα με την οποία, η διαγλωσσικότητα αναφέρεται στην χρήση όλων των γλωσσών των ομιλητών και όχι μόνο των κυρίαρχων ιδεολογικά αναγνωρισμένων γλωσσών (Garcia, 2016· Τσοκαλίδου, 2017). Μέσω αυτής της νέας προσέγγισης οι παραπάνω ερευνήτριες επιχειρούν να αναδείξουν τις γλωσσικές κοινότητες που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση λόγω πολιτικοκοινωνικών συνθηκών, υπενθυμίζοντάς μας την προσέγγιση των Brutt-Griffler & Varghese (2004) κατά την οποία, ο γλωσσικός χώρος των δίγλωσσων ατόμων είναι ένα συνεχές στον οποίο

συνυπάρχουν πέρα από τις γλώσσες και ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες. Η προσέγγιση της διαγλωσσικότητας σχετίζεται με την υπόθεση αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins (2005), αλλά και με τη θεωρία των γλωσσικών συνεχών της Hornberger για την ανάπτυξη του διγλωσσισμού, σύμφωνα με την οποία τα επιμέρους στοιχεία δεν έχουν γραμμική διαδοχή αλλά συμπληρωματικότητα (Hornberger & Link 2012).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η προσέγγιση της διαγλωσσικότητας, παρόλο που φαίνεται να σχετίζεται με τις γλωσσικές πρακτικές της μετάφρασης, της εναλλαγής κωδίκων, της παράλληλης χρήσης γλωσσών, της μεταφοράς στοιχείων, ωστόσο διαφέρει από αυτές τις πρακτικές που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία (Τσοκαλίδου, 2017). Η διαφορά έγκειται στο ότι η διαγλωσσικότητα υπερβαίνει τα όρια μεμονωμένων γλωσσών και αυτό την καθιστά, σύμφωνα με την Tsokalidou (2016) μια εκπαιδευτική πρακτική που συμβάλλει στη γλωσσική δημιουργικότητα μέσω της σύνθεσης γλωσσικών και πολιτισμικών πολυτροπικών στοιχείων. Οι Velasco και Garcia (2014), σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, υποστηρίζουν πως η διαγλωσσικότητα εφαρμόζεται από τα δίγλωσσα άτομα όχι μόνο στον προφορικό λόγο αλλά και κατά τη σχεδίαση, την επεξεργασία και την εφαρμογή του γραπτού λόγου.

Με την αξιοποίηση των παραπάνω διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών, οι αναδύομενοι δίγλωσσοι μπορούν να αποκτήσουν γνωστικά και γλωσσικά οφέλη, να βοηθηθούν ως προς τη διαδικασία δημιουργίας νοήματος, αλλά και αξιοποιώντας όλες τις γλωσσικές και πολιτισμικές πηγές τους να καλλιεργήσουν τόσο τις μεταγνωστικές ικανότητές τους όσο και την κριτική τους σκέψη (Velasco & Garcia, 2014). Επίσης, μέσω αυτών των σύγχρονων πρακτικών δίνεται η δυνατότητα στους δίγλωσσους μαθητές, σύμφωνα με τους Lewis, Jones και Baker (2012) να εσωτερικεύσουν τις νέες έννοιες, να δομήσουν τη δική τους κατανόηση και να χρησιμοποιήσουν όλη αυτή τη γνώση ταυτόχρονα στις γλώσσες τους (Τσοκαλίδου, 2017).

Οι Garcia και Kleyn (2016) σε μια προσπάθεια να εξηγήσουν τη διαφοροποίηση της διαγλωσσικότητας από τη θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και την εναλλαγή των κωδίκων υποστηρίζουν πως η νέα αυτή προσέγγιση αναφέρεται στην ενεργοποίηση και χρήση ολόκληρου του επικοινωνιακού φάσματος του ατόμου πέρα από κάθε γλώσσα. Για να εκφράσουν αυτή τη συνέχεια δεν κάνουν χρήση των όρων Γ1/Γ2 αλλά στη θέση τους χρησιμοποιούν τον όρο F_n, για να δηλώσουν, σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2017), ότι η διαγλωσσικότητα εκφράζεται

από μια συνέχεια, αντίθετα από την εναλλαγή κωδικών και άλλα παραδοσιακά μοντέλα διγλωσσίας.

Μια πρώτη κατηγοριοποίηση της χρήσης των γλωσσών στο πλαίσιο της διαγλωσσικότητας προτείνεται από την Τσοκαλίδου (2017, σελ. 76), προκειμένου αφενός να γίνει κατανοητή η διαφοροποίηση της από την εναλλαγή κωδικών, αφετέρου να αναδειχθούν τρόποι αξιοποίησης της σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Τα επίπεδα που προτείνονται είναι τέσσερα A, B, C, D.

Σύμφωνα με την ερευνήτρια (Τσοκαλίδου, 2017, σελ.77) «στο A επίπεδο απαιτείται είτε ελάχιστη είτε καθόλου γνώση της δεύτερης γλώσσας και η διαγλωσσικότητα αναφέρεται σε ένα πραγματολογικό επίπεδο. Για να γίνει αντιληπτή η διαγλωσσικότητα παρουσιάζονται τα παρακάτω λόγια: «Ακόμη και αν προσπαθώ να κρύψω την καταγωγή μου, αυτή φαίνεται από τον τρόπο που μιλάω». Στο B επίπεδο, απαιτείται η γνώση των δύο γλωσσών για την κατανόηση του μηνύματος. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι οι παρακάτω γραπτές προτάσεις: α) «τι τατσι πας ποσαχρονον πιο χρομα σουαρεσι πιοπολι» β) den kostizei. Εδώ γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχουν δύο γραφικά συστήματα, δύο γλώσσες, αλλά για να γίνει κατανοητό θα πρέπει να το αντιστοιχίσει με το ελληνικό « τι τάξη πας πόσο χρονών πιο χρώμα σου αρέσει» και «δεν κοστίζει». Στο C επίπεδο, στο επίπεδο της δημιουργικότητας απαιτείται καλύτερη και βαθύτερη γνώση των γλωσσών, ενώ στο τελευταίο D επίπεδο, το βαθύτερο επίπεδο, διαφορετικά γλωσσικά συστήματα συνεργάζονται για τη δημιουργία ενός νοήματος, π.χ. The way αστυνομία is dealing with we blacks, μαύροι, is not fair . Για την κατανόηση της πρότασης αυτής απαιτείται η επαρκής γνώση και της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας αλλά και η κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου που αναφέρεται».

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στη σύγχρονη προσέγγιση της διαγλωσσικότητας καταλήγουμε πως μπορεί να αποτελέσει μια εκπαιδευτική και κοινωνική πρακτική, κατά την οποία αναδεικνύεται η γλωσσική δημιουργικότητα των δίγλωσσων ή πολύγλωσσων ατόμων με έναν ιδιαίτερο τρόπο. Επίσης, σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2017) με τη διαγλωσσικότητα καθίσταται δυνατή η υπέρβαση της «αφανούς διγλωσσίας» των παιδιών από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα στο ελληνικό σχολείο, τα οποία, σύμφωνα με την ερευνήτρια άδικα και λανθασμένα αποκαλούνται «αλλόγλωσσα», καθώς δεν εκτιμάται η δι/πολυγλωσσία τους και ο γλωσσικός του πλούτος.

Γνωστικά και γλωσσικά οφέλη της διγλωσσίας

Ο αντίκτυπος της διγλωσσίας στην ανθρώπινη νόηση εξακολουθεί να αποτελεί ακόμη και σήμερα ένα πεδίο έρευνας για τους επιστήμονες που μελετούν το φαινόμενο της διγλωσσίας. Μέχρι το 1960 οι έρευνες είχαν επικεντρωθεί στις αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας, που, όμως, σύμφωνα με τον Baker (2001) τα αποτελέσματα αυτών των μελετών είχαν στηριχθεί σε τεστ ευφυΐας της πλειονοτικής γλώσσας.

Ερευνητικά δεδομένα συγκλίνουν πια στην άποψη πως ο εγκέφαλος των δίγλωσσων είναι διαφορετικός από των μονόγλωσσων (Abutaleb, et al. 2015· Barrett, Ashley, Strait & Kraus, 2013), ακόμη και στην περίπτωση των ανθρώπων που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα κατά την ενήλικη ζωή τους (Li, Legault & Litcofsky, 2014).

Σε μια διαχρονική μελέτη των Laurent και Martinot (2010) διαπιστώθηκε πως τα δίγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά υπερείχαν ως προς τη φωνολογική τους επίγνωση, πριν ακόμη κατακτήσουν τις δεξιότητες ανάγνωσης. Κατά την ηλικία των 8-10 ετών οι δύο ομάδες παρουσίασαν παρόμοιες δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, ενώ στις επόμενες δύο τάξεις η ομάδα των δίγλωσσων μαθητών παρουσίασε υψηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης από ότι η ομάδα των μονόγλωσσων.

Έρευνες, επίσης, Ελλήνων ερευνητών παρουσιάζουν τους δίγλωσσους μαθητές πιο ευέλικτους στο να μεταφέρουν τις εννοιολογικές γνώσεις και δεξιότητες από τη μία γλώσσα στην άλλη αλλά και στην ενεργοποίηση ποικιλίας στρατηγικών κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου (Griva, Alevriadou & Geladari, 2009· Griva & Chostelidou, 2013, 2014)

Η επίδραση της διγλωσσίας στις εκτελεστικές λειτουργίες του ατόμου έχει ερευνηθεί εκτενώς και έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις (Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010 ·Bialystok, 2011· Bialystok et al., 2012 ·Costa & Sebastián-Gallés, 2014· Kroll & Bialystok, 2013·Paap, 2014). Ερευνητικές μελέτες εντοπίζουν θετική επίδραση της διγλωσσίας σε μερικές μόνο εκτελεστικές λειτουργίες (Poulin-Dubois, Blaye, Coutya & Bialystok, 2011), όπως στην έρευνα των Adesope et al. (2010) που φάνηκε η θετική επίδραση της διγλωσσίας στον έλεγχο της προσοχής, ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους ως προς τις μεταγλωσσικές δεξιότητες.

Ερευνητικά δεδομένα στον χώρο της γνωσιακής ψυχολογίας για τη σχέση μεταξύ της διγλωσσίας και των γνωσιακών ικανοτήτων καταδεικνύουν ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές έχουν αυξημένη ικανότητα, σε σχέση με τους μονόγλωσσους, στο να επικεντρώνονται σε σημαντικές πληροφορίες αγνοώντας παραπλανητικές και μη σχετικές πληροφορίες. Η Bialystok και οι συνεργάτες της (Bialystok, Craik, Green & Gollan, 2009) κατέδειξαν γνωσιακό πλεονέκτημα όχι μόνο των δίγλωσσων παιδιών, αλλά και ατόμων προχωρημένης ηλικίας στις επιτελικές/εκτελεστικές λειτουργίες. Πιο συγκεκριμένα, το πλεονέκτημα των δίγλωσσων φάνηκε σε λειτουργίες όπως η επιλεκτική προσοχή και η εναλλαγή δραστηριοτήτων χωρίς όμως να είναι σε θέση οι ερευνητές να εξηγήσουν ποιος είναι μηχανισμός που κάνει τους δίγλωσσους να υπερτερούν από τους μονόγλωσσους ως προς τις επιτελικές λειτουργίες (Bialystok, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, οι γλώσσες που χρησιμοποιεί ένα δίγλωσσο άτομο είναι πάντα ενεργές. Επομένως, η γλώσσα που δε θα χρησιμοποιηθεί σε μια δεδομένη κατάσταση πρέπει να αναστέλλεται για να αποφευχθεί οποιαδήποτε γλωσσική σύγχυση που θα μπορούσε να βλάψει την αποτελεσματική επικοινωνία. Ο δίγλωσσος εγκέφαλος, λοιπόν, χάρη στην αναπτυγμένη ικανότητά του να αναστείλει τη μία γλώσσα και να χρησιμοποιήσει την άλλη μπορεί να έχει καλύτερη εστίαση και βελτιωμένες ικανότητες εναλλαγής εργασιών από τον μονόγλωσσο εγκέφαλο (Antón, Fernández García, Carreiras & Duñabeitia, 2016).

Άλλοι ερευνητές εντοπίζουν πλεονεκτήματα των δίγλωσσων ατόμων σε συγκεκριμένους τομείς της γνωστικής λειτουργίας, όπως στην πλαστικότητα του εγκεφάλου κατά την επεξεργασία και ταξινόμηση συμβόλων, στην καλύτερη κατανόηση αριθμητικών συμβόλων, στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, στην καλύτερη απόδοση σε μη λεκτικές δραστηριότητες δημιουργικότητας αλλά και γεωμετρικού σχεδιασμού (Mattock, Polka, Rvachew & Krehm, 2010).

Ο βαθμός διγλωσσίας είναι σύμφωνα με άλλες μελέτες ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει θετικά τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών. Σε έρευνα των Cushen και Wiley (2011) οι πρώιμοι δίγλωσσοι μαθητές αποδείχθηκαν πιο αποτελεσματικοί από τους μονόγλωσσους ως προς την επίλυση προβλημάτων που απαιτούσαν ευελιξία και διορατικότητα. Ακόμη και σε περιπτώσεις που η διγλωσσία αναπτύσσεται κατά την βρεφική ηλικία, ο Baker (2011) υποστηρίζει πως μπορεί να είναι ωφέλιμη γνωστικά, πολιτισμικά, επικοινωνιακά και να συμβάλλει στην επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Σε πρόσφατη έρευνα φάνηκε πως, ακόμη και τα

βρέφη που εκτίθενται σε δύο γλώσσες ταυτόχρονα μπορούν να διακρίνουν τις δύο γλώσσες και μπορούν να μάθουν δύο φωνολογικά συστήματα, δύο λεξιλόγια και δύο γραμματικές (Hoff, Core, Place, Rumiche, Senor & Parra, M. 2011).

Η διγλωσσία, επιπλέον, φαίνεται να έχει θετική επίδραση και στα παιδιά και στους ενήλικες. Συγκεκριμένα, τα δίγλωσσα παιδιά από την ηλικία των επτά μηνών μπορούν να προσαρμοστούν καλύτερα στις περιβαλλοντικές ανταλλαγές ενώ οι δίγλωσσοι ενήλικες βιώνουν σε μικρότερο βαθμό τη γνωστική εξασθένηση (Marian & Shook, 2012). Οι ίδιοι ερευνητές επίσης, υποστήριξαν πως τα δίγλωσσα άτομα παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από ό, τι τα μονόγλωσσα στην εναλλαγή μεταξύ δύο καθηκόντων, όπως π.χ. στην κατηγοριοποίηση των αντικειμένων με βάση το χρώμα ή το σχήμα. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι δίγλωσσοι ολοκληρώνουν τη διαδικασία πιο γρήγορα γεγονός που αντικατοπτρίζει καλύτερα το γνωστικό έλεγχο κατά την αλλαγή των στρατηγικών (Marian & Shook, 2012).

Πρόσφατα ευρήματα έχουν δείξει ακόμη ότι οι δίγλωσσοι έχουν μεγαλύτερη χωρητικότητα στην εργαζόμενη μνήμη από τους μονόγλωσσους, λόγω της εμπειρίας τους στη διαχείριση των δύο γλωσσών (Grundy & Timmer, 2017). Αυτό το πλεονέκτημα έχει παρατηρηθεί ως επί το πλείστον σε δίγλωσσα παιδιά (Blom, Küntay, Messer, Verhagen, & Leseman, 2014· Morales, Calvo, & Bialystok, 2013) και μπορεί να τους βοηθήσει να αντισταθμίσουν την υστέρηση που έχουν στις δεξιότητες της προφορικής γλώσσας κατά τη διαδικασία της κατανόησης, όπου και παρουσιάζουν σημαντική υστέρηση σε σχέση με τους μονόγλωσσους.

Αναφορικά με την επίδραση της διγλωσσίας στα παιδιά διατυπώνονται και διαφορετικές απόψεις. Σε έρευνες μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων Ισπανών και μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών, εφήβων, νέων και ενηλίκων με αγγλική και ουαλική γλώσσα δεν προέκυψαν οφέλη από τη διγλωσσία, ούτε στην ακρίβεια ούτε και στην χρονική αντίδραση (Gathercole et al., 2014b). Μια ενδιαφέρουσα σύγκριση έγινε, επίσης, μεταξύ τετράχρονων δίγλωσσων και μονόγλωσσων από διαφορετικούς πολιτισμούς (Κορέα, Αμερική, Αγγλία) με σκοπό να διαχωριστούν οι γλωσσικές επιδράσεις από τις πολιτιστικές (Yang, Yang & Lust, 2011). Η δίγλωσση ομάδα φάνηκε ακριβέστερη και ταχύτερη συγκριτικά με τις τρεις μονόγλωσσες ομάδες σε όλες τις εκτελεστικές λειτουργίες που εξετάστηκαν, γεγονός που υποδηλώνει ότι ο παράγοντας της γλώσσας ήταν πιο σημαντικός από τον παράγοντα του πολιτισμού, φανερόντας, επίσης, ένα γενικότερο πλεονέκτημα των δίγλωσσων παιδιών.

Καταλήγοντας, η ανασκόπηση των ερευνών σχετικά με τη γνωστική λειτουργία και τη διγλωσσία δεν μπορεί να παραγνωρίσει ότι ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών κρίνει πως υπάρχουν θετική σχέση ανάμεσα στη διγλωσσία και τη γνωστική λειτουργία. Οι τελευταίες ενδείξεις οδηγούν, επίσης, στην άποψη ότι οι δίγλωσσοι παρουσιάζουν κάποια γνωστικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τους μονόγλωσσους.

Ωστόσο, όλες οι έρευνες που είτε παρουσιάζουν τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας είτε τις αρνητικές της συνέπειες, δεν κατάφεραν να αντιμετωπίσουν τη διγλωσσία ως ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο. Οι πιο συχνές μεθοδολογικές αδυναμίες παρουσιάζονται συνήθως στο ότι οι μετρήσεις και οι έλεγχοι γίνονται στην πλειονοτική γλώσσα, εστιάζουν σε συγκεκριμένους τύπους διγλωσσίας και δεν λαμβάνουν υπόψη τους ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές παραμέτρους.

Καταλήγοντας, για να υπάρξει μια πιο σαφής και πλήρης εικόνα για όλα τα ζητήματα που σχετίζονται με την επίδραση της διγλωσσίας τόσο στη γλωσσική όσο και στη γνωστική ανάπτυξη, κρίνεται αναγκαίο να διεξάγονται έρευνες μακροχρόνιες που να προσεγγίζουν το ζήτημα πολυμεθοδικά συνυπολογίζοντας διαφορετικούς παράγοντες και διαφορετικές παραμέτρους.

Δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η γλωσσική εκπαίδευση που ακολουθεί το σχολείο του δίγλωσσου παιδιού είτε πρόκειται για μονόγλωσση είτε για δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο γνώσης και χρήσης των δύο γλωσσών. Από το 1980 και μετά η σύνθεση του πληθυσμού στην Ελλάδα άλλαξε σημαντικά, λόγω σημαντικής εισροής μεταναστών στον ελλαδικό χώρο. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αναπτυχθεί στην Ελλάδα η διγλωσσία /πολυγλωσσία, ως αποτέλεσμα της προσωπικής γλωσσικής πρακτικής και να εισέλθει ανεπίσημα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω των δίγλωσσων μεταναστών παιδιών (Σκούρτου, 2011). Έτσι, λοιπόν, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός νέου και πολυάριθμου μαθητικού πληθυσμού για τον οποίο η ελληνική γλώσσα αποτελούσε τη δεύτερη, πρόσθετη γλώσσα.

Το 2011 79.554 άτομα εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα από χώρες του εξωτερικού (Ελληνική Στατιστική Αρχή [ΕΛΣΤΑΤ], 2011), ενώ σήμερα ο αριθμός

των ξένων υπηκόων διαβιούντων στην Ελλάδα προσδιορίζεται στους 956.000 εκ των οποίων η συντριπτική πλειοψηφία προέρχεται από Τρίτες Χώρες κυρίως από το Αφγανιστάν και το Πακιστάν (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2020). Αυτό είχε σημαντική επίπτωση και στον μαθητικό πληθυσμό της χώρας, καθώς κατά το 2019-’20, το 88% των παιδιών προσφύγων που στεγάζονται στο πλαίσιο του προγράμματος ESTIA, εγγράφηκαν στο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης μαζί με τους Έλληνες συνομήλικούς τους.

Οι δίγλωσσοι, λοιπόν, μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό δημόσιο σχολείο αποτελούν δύο βασικές κατηγορίες. Η πρώτη είναι τα παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα (με ελληνική υπηκοότητα), αλλά η γλώσσα επικοινωνίας δεν είναι η ελληνική (π.χ. παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, παιδιά Ρομά, παιδιά μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς). Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν τα παιδιά που κατάγονται από άλλες χώρες αλλά ζουν στην Ελλάδα. Σε αυτή την ομάδα ανήκουν τόσο τα παιδιά που βρίσκονται στη χώρα μας στο πλαίσιο της εθελοντικής μετανάστευσης όσο και τα παιδιά που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τη χώρα τους λόγω κάποιας κρίσης (Σκούρτου & Κούρτη- Καζούλλη, 2015).

Η εκπαιδευτική συνύπαρξη γηγενών μαθητών με μαθητές που έχουν μητρική γλώσσα άλλη από την ελληνική, οδήγησε στην ανάγκη μιας διαφορετικής προσέγγισης τόσο της γλωσσικής πολυμορφίας όσο και της δίγλωσσης εκπαίδευσης γενικότερα. Ο όρος της δίγλωσσης εκπαίδευσης δεν είναι ξεκάθαρος, καθώς αναφέρεται τόσο στην εκπαίδευση που αξιοποιεί δύο γλωσσικά συστήματα όσο και σ’ εκείνη που προάγει την πλειονοτική γλώσσα σε βάρος της μητρικής (Σκούρτου, 2011).

Μέχρι και σήμερα η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ως προς το θέμα της δίγλωσσης εκπαίδευσης παραμένει ίδια. Η βασική θέση του ελληνικού κράτους είναι ότι για όλους τους μαθητές που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, παρέχεται στο σχολείο επιπλέον υποστήριξη για να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις. Σήμερα η Ελλάδα, σύμφωνα με τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχεδίασε και υλοποιεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για έναν μεγάλο αριθμό παιδιών - προσφύγων και μεταναστών τα οποία βρίσκονται σε κέντρα φιλοξενίας. Με το πρόγραμμα αυτό τα παιδιά των προσφύγων και μεταναστών μπορούν να φοιτήσουν στα ελληνικά σχολεία που βρίσκονται πλησιέστερα στο μέρος όπου φιλοξενούνται. Ωστόσο, σύμφωνα με τα τελευταία δεδομένα της Ύπατης Αρμοστείας στην Ελλάδα (UNHCR, 2020) δεν έχουν όλα τα παιδιά πρόσβαση στην εκπαίδευση, ειδικά τα 8.600 παιδιά σχολικής ηλικίας που ζουν στα κέντρα υποδοχής στα νησιά.

Στο πλαίσιο, επίσης, της μη τυπικής εκπαίδευσης στα κέντρα που φιλοξενούν πρόσφυγες προσφέρονται ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων καθώς και παροχή νομικής και ψυχολογικής στήριξης στα παιδιά που διατρέχουν κίνδυνο. Επίσης, η Ύπατη Αρμοστεία συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς και μαθητές με σκοπό την ενίσχυση της συνύπαρξης, την ευαισθητοποίησης σχετικά με τον αναγκαστικό εκτοπισμό, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη στήριξη της ένταξης των μαθητών πρόσφυγες στα σχολεία, μέσω τεχνικών βιωματικής μάθησης (UNHCR, 2020). Οι ενέργειες για την ευαισθητοποίηση των νέων ανθρώπων γύρω από τα θέματα των προσφύγων φαίνεται να αποδίδουν, καθώς σε μια πρόσφατη έρευνα των Nikolau και Samsari (2020), Έλληνες φοιτητές δήλωσαν ότι είχαν περισσότερο θετικά συναισθήματα για τους πρόσφυγες από ότι για τους μετανάστες.

Ωστόσο, οι μητρικές γλώσσες των παιδιών μεταναστών στη χώρα μας, πλην της τουρκικής στη Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης, δεν διδάσκονται στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών αναλαμβάνουν οι οικογένειες των παιδιών αυτών, δημιουργώντας συλλόγους όπου παρέχουν διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, συνήθως κατά τις απογευματινές ώρες (Σκούρτου, 2011). Αυτή η προσέγγιση της πολυγλωσσίας, όπου η εκπαίδευση απαλλάσσεται από τη διαχείριση της πολυγλωσσίας μέσα στο σχολείο δεν ταυτίζεται, σύμφωνα με Έλληνες ερευνητές (Γκότοβος, 2013· Μάρκου, 2013· Παρθένης, 2013) με τις προσεγγίσεις για τα δικαιώματα του πολίτη, την έννοια του πολίτη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και τα καθολικά ανθρώπινα δικαιώματα που η εκπαίδευση πρέπει να υπηρετεί (βλ. Σκούρτου & Κούρτη- Καζούλλη, 2015) .

Οι μετανάστες γονείς, σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011) επιδιώκουν όχι μόνο την καθημερινή χρήση και αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας αλλά και τη ακαδημαϊκή εγγραματοσύνη των παιδιών τους στη γλώσσα αυτή. Η γονική εμπλοκή για τη διατήρηση ή μη της μητρικής γλώσσας έχει απασχολήσει τους Έλληνες ερευνητές τα τελευταία χρόνια και, όπως αναφέρουν οι Γκαϊνταρτζή και Τσοκαλίδου (2012), οι απόψεις των γονέων σχετικά με αυτό το θέμα αποκαλύπτουν τον καθοριστικό ρόλο της διγλωσσίας για την μελλοντική γλωσσική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών τους. Σε έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα έχει διαπιστωθεί πως κάποιοι γονείς, όπως οι μετανάστες Αλβανοί ή οι κόπτες επιδιώκουν την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας σε βάρος της μητρικής τους γλώσσας (Gogonas & Michail, 2014· Μαλιγκούδη, 2010), ενώ άλλοι που προωθούν τη διγλωσσία των παιδιών τους

μέσω της ίδρυσης τμημάτων εκμάθησης της μητρικής τους γλώσσας παράλληλα με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας που γίνεται στο σχολείο (Δαμανάκης, 2010).

Τα σχολεία που δημιουργούνται από συγκεκριμένες γλωσσικές, θρησκευτικές και πολιτιστικές κοινότητες λειτουργούν εθελοντικά και στόχος τους είναι να καλλιεργήσουν την γλωσσική και εθνοτική συνειδητότητα των μεταναστών παιδιών. Αυτά τα σχολεία είναι τα συμπληρωματικά σχολεία (supplementary, complementary), ή κοινοτικά (community), ή εθνοτικά (ethnic schools) ή Σαββατιανά (Saturday schools) ή Τμήματα Διδασκαλίας Εθνοτικής Γλώσσας (Σκόδρα, όπως αναφέρεται στο Σελλά- Μάζη, 2015).

Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται, επίσης, μεγάλο ενδιαφέρον από τους αλβανούς μετανάστες γονείς για τη διατήρηση και τη μεταβίβαση της μητρικής τους γλώσσας. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2012) πριν μερικά χρόνια οι Αλβανοί μετανάστες δεν έδειχναν ενδιαφέρον για την ίδρυση και τη λειτουργία τμημάτων διδασκαλίας της αλβανικής. Ωστόσο, σήμερα, παρουσιάζεται μεγάλο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας στα παιδιά των αλβανόφωνων μεταναστών, καθώς διαπιστώνεται μεταστροφή προς την ελληνική γλώσσα τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης γενιάς (Gogonas & Michail, 2014). Οι αλβανοί γονείς φαίνεται να συνειδητοποιούν πως για να επιτευχθεί η γλωσσική και η ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών τους απαιτείται η ενδυνάμωση της μητρικής τους γλώσσας. Ωστόσο τα παιδιά μετανάστες από την Αλβανία χρησιμοποιούν την αλβανική γλώσσα μόνο στις παρέες με ομοεθνείς τους και στο οικογενειακό τους περιβάλλον αξιοποιείται πιο συχνά η ελληνική γλώσσα από ότι η μητρική τους (Gogonas, 2010· Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2012)

Εκτός από τους ίδιους τους γονείς πολλοί φορείς και οργανώσεις ασχολούνται, επίσης, με την ένταξη των μεταναστών και αναλαμβάνουν να διδάξουν ελληνικά σε ενήλικους μετανάστες. Τόσο τα Δημόσια Πανεπιστήμια, οι Δήμοι, τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης όσο και οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις προσφέρουν μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες μετανάστες, καθώς η επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας και η γνώση στοιχείων της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού θεωρείται βάσει του Νόμου 4251/2014 απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να χορηγηθεί η άδεια του επί μακρόν διαμένοντος σε υπήκοο μιας τρίτης χώρας (Βαμβακάρη, όπως αναφέρεται στο Σελλά- Μάζη, 2015) . Ένα σημαντικό εγχείρημα για την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας έγινε το 2010 έως το 2013 από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με τίτλο «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και

Παλινοστούτων Μαθητών». Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος η 5η δράση είχε ως στόχο την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών, με εστίαση σε ρωσόφωνους και αλβανόφωνους μαθητές (Ρεβυθιάδου, 2016).

Από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας ο ρόλος των Διαπολιτισμικών Σχολείων μέχρι και σήμερα αρκείται στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο πολιτισμικό και γλωσσικό πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας. Σε έρευνα των Λιάμπα και Τουρτούρα (2010), τονίζεται η αναποτελεσματικότητα των σχολείων τόσο ως προς τις βασικές αρχές λειτουργίας τους όσο και στην εκπαίδευση όλων των μαθητών τους. Η ανυπαρξία της ελληνικής πολιτείας γίνεται φανερή, επίσης, αν αναλογιστεί κανείς ότι από το 2008 έως και σήμερα ο αριθμός των Διαπολιτισμικών σχολείων παραμένει είκοσι έξι, παρόλο που ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο συνεχώς αυξάνει.

Ένα άλλο σημαντικό θέμα που έχει απασχολήσει τους ερευνητές που ασχολούνται με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα είναι οι σχολικές επιδόσεις και η σχολική διαρροή των παιδιών αυτών. Οι αλλοδαποί μαθητές εργόμενοι στο σχολείο δεν διαθέτουν τις γνώσεις που απαιτούνται για να ανταποκριθούν τις σχολικές δοκιμασίες, και προφανώς αποθαρρύνονται, αποτυγχάνουν με αποτέλεσμα να υπολείπονται ακαδημαϊκά (McCray, 2015).

Από τη δεκαετία του 1980 έως και σήμερα διεξήχθησαν στη χώρα μας έρευνες που αφορούν την εκπαιδευτική ένταξη των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, καθώς και στα προβλήματα της σχολικής επίδοσης και προσαρμογής των ομογενών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Βούρη & Καψάλης, 2003· Καψάλης, 2000)

Με αφετηρία το 1990, ενδεικτικά, μπορούμε να αναφερθούμε σε κάποιες ερευνητικές προσπάθειες, όπως η έρευνα των Χατζηχρήστου & Hopf (1991) που μελέτησαν και κατέληξαν στην ύπαρξη δυσκολιών προσαρμογής και προβλημάτων μάθησης των παλινοστούτων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε πανελλαδική έρευνα της Παλαιολόγου (2000) που πραγματοποιήθηκε σε πενήντα τέσσερα Δημοτικά Σχολεία, ανάμεσα σε μαθητές από την Πρώην Σοβιετική Ένωση και Έλληνες συμμαθητές τους, προέκυψαν διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών με τους παλινοστούτες μαθητές, οι οποίοι παρουσίαζαν χαμηλές επιδόσεις. Την ίδια περίοδο πραγματοποιήθηκαν έρευνες για τις διαφορές επίδοσης και προόδου των αλλοδαπών μαθητών που σχετίζονται με την εθνικότητα και την κοινωνική τάξη (Korilaki, 2005), καθώς και για την παιδαγωγική και διδακτική δράση των

εκπαιδευτικών, με στόχο την ομαλή ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στο δημοτικό σχολείο (Νικολάου, 2000).

Η Μόττη – Στεφανίδη και οι συνεργάτες της (2006) μελέτησαν το ζήτημα της εθνικής ταυτότητας 2.000 μεταναστών μαθητών του Γυμνασίου και, σύμφωνα με τα ευρήματα, ο μέσος όρος των σχολικών μαθημάτων των Αλβανών μαθητών είναι μικρότερος από αυτόν των Ελλήνων συμμαθητών τους. Επιπλέον, οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν περισσότερο διαταρακτική συμπεριφορά και είναι λιγότεροι αποδεκτοί από τους καθηγητές και συμμαθητές τους.

Σε μια διαχρονική μελέτη της ίδιας ερευνήτριας εξετάστηκαν οι σχολικές επιδόσεις και οι σχέσεις μεταξύ των αλλοδαπών και ελλήνων μαθητών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012). Από τη έρευνα αυτή προέκυψαν ενδιαφέροντα στοιχεία, όπως το ότι ο μέσος όρος των σχολικών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών ήταν σημαντικά μικρότερος από αυτόν των ελλήνων συμμαθητών τους, και πως στα σχολεία με αριθμό μεταναστών άνω του 60%, η πτώση στις σχολικές επιδόσεις αφορούσε σε όλον τον μαθητικό πληθυσμό.

Η δεύτερη γενιά Αλβανών μεταναστών έγινε αντικείμενο έρευνας από τους Ζάζου & Καλεράντε (2007) και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, οι υψηλές επιδόσεις των Αλβανών μεταναστών μαθητών συνδέονται με τα αξιακά οικογενειακά πρότυπα και τη σημασία που δίνει η οικογένεια στη μάθηση σε συνδυασμό, βέβαια, με την ηθελημένη μετανάστευση. Επιπλέον, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούντων Μαθητών (2011), μελετήθηκαν περισσότεροι από 1.990 μαθητές Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου από την Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, τον Βόλο και το Ρέθυμνο. Από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, σχετικά με την σχολική επίδοση των μαθητών από Α΄ Δημοτικού μέχρι το Γυμνάσιο, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές και μεγάλες διαφορές στη σχολική επίδοση, υπέρ των γηγενών μαθητών.

Αν και τα επίσημα στοιχεία στην Ελλάδα δεν επιτρέπουν να καταλήξει κανείς σε ασφαλή συμπεράσματα για την κατάσταση που επικρατεί στο θέμα της γλωσσικής εκπαίδευσης των μεταναστών στην χώρα μας, στην πράξη φαίνεται πως οι εκπαιδευτικές συνθήκες για τους μετανάστες μαθητές δεν είναι ίδιες με αυτές των γηγενών συμμαθητών τους. Ανάμεσα στις αιτίες που σύμφωνα με τον Μάρκου (2012) περιορίζουν την εκπαιδευτική εμπειρία και αναπαράγουν τις ανισότητες εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών είναι η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν διγλωσσική και διαπολιτισμική παιδαγωγική στις μεικτές τάξεις, οι ελλείψεις

υλικοτεχνικής υποστήριξης, η άσχημη κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους αναφέρουν ως βασικές αιτίες της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών και την έλλειψη κινήτρων για την εκπαίδευση (Prosociality, 2011).

Ολοκληρώνοντας την ερευνητική επισκόπηση για την δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούμε στο ρόλο του εκπαιδευτικού, που μαζί με τους μαθητές και τους γονείς τους, όπως υποστηρίζει η Σελλά- Μάζη (2016) μπορούν να συνεισφέρουν στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων για την παιδεία των παιδιών μεταναστών. Οι προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, όταν καλούνται να διδάξουν σε μεικτές τάξεις είναι τεράστιες. Σε έρευνα της Θεοδοσιάδου (2015) αναφέρονται τόσο η αδυναμία στη χρήση και στην κατανόηση της γλώσσας διδασκαλίας όσο και η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η περιθωριοποίηση των παιδιών των μεταναστών ως βασικά σημεία που καθιστούν το εκπαιδευτικό έργο δύσκολο διαχειρίσιμο. Σε άλλη έρευνα των Gkaintartzi, Kiliari και Tsokalidou (2015) οι εκπαιδευτικοί παρόλο που δηλώνουν ότι αναγνωρίζουν την αξία ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, εν τούτοις δεν πιστεύουν ότι μπορεί να έχει κάποιο ρόλο στη μαθησιακή ανάπτυξη του αλλόγλωσσο μαθητή και ούτε σκέφτονται να την αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη και οι καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί διστάζουν να εφαρμόσουν τη θεωρία στην πράξη (Σκούρτου, 2011).

Σε άλλη έρευνα (Αβραμίδου, Τσικαλάς, Καρυπίδου & Λουλά, 2012) σχετικά με τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών παρατηρείται μια διευρυμένη αποδοχή της χρήσης της μητρικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών, παραμένει όμως η αμφιβολία ως προς την επίδραση της διγλωσσίας στον μαθητή μέσα στη σχολική τάξη. Οι σημαντικές εμπειρίες που έχουν αποκτήσει οι Έλληνες εκπαιδευτικοί όλα αυτά τα χρόνια φαίνεται ότι τους έχουν βοηθήσει να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους με αποτέλεσμα να προσφέρουν, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης τόσο στους γηγενείς όσο και στους αλλοδαπούς μαθητές.

Παρά το γεγονός ότι γίνονται σημαντικές προσπάθειες στη χώρα μας για την εφαρμογή ενός διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, ωστόσο οι ελλείψεις που εντοπίζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολλές, με αποτέλεσμα να παρακωλύεται σημαντικά τόσο το έργο των εκπαιδευτικών όσο και η προσπάθεια των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών για σχολική επιτυχία (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015).

Καταλήγοντας, πολλοί Έλληνες ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη πως πρέπει να μελετηθούν και να αξιοποιηθούν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών προκειμένου αφενός να διαμορφωθεί μια άποψη για την γλωσσική πολιτική αφετέρου να εφαρμοστεί επιτυχώς στους δίγλωσσους πληθυσμούς της Ελλάδας (Αβραμίδου κ.ά., 2012· Μάρκου, 2012· Σταυρίδου-Bausewein, 2010· Συγκιρίδου, 2012). Μόνο με αυτό τον τρόπο θα γίνει ορατή και εμφανής η διγλωσσία των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνική εκπαιδευτική κοινωνία (Gkaintartzi et al., 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 :

ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Μετανάστευση και μετανάστες δεύτερης γενιάς

Το φαινόμενο της μετανάστευσης αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο στην ανθρώπινη ιστορία και παραμένει πάντα ένα επίκαιρο θέμα. Είναι ένα σύνθετο, περίπλοκο και δυναμικό φαινόμενο με τάσεις διπλασιασμού και για τα επόμενα εικοσιπέντε χρόνια, που εξελίσσεται σε ρυθμιστικό παράγοντα του οικονομικού και κοινωνικού πεδίου σε παγκόσμιο επίπεδο. Η μετανάστευση μπορεί να θεωρηθεί δομικό στοιχείο της κοινωνίας, καθώς αποτελεί πια μια πολιτική και οικονομική διάσταση των σύγχρονων παγκοσμιοποιημένων κοινωνιών (Αφουξενίδης, Σαρρής Τσακηρίδη, 2012).

Σύμφωνα με τον International Organization for Migration (IOM, 2018), μετανάστευση ορίζεται η μετακίνηση πληθυσμών από έναν τόπο προς έναν άλλο με σκοπό τη μόνιμη ή ημιμόνιμη εγκατάσταση σε αυτόν. Εναλλακτικά ως μετανάστευση (immigration), θα μπορούσε να οριστεί η είσοδος ή εισροή μεταναστών σε μία χώρα, δηλαδή η άφιξη μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων από την αλλοδαπή, για εγκατάσταση στη χώρα υποδοχής (Εμκε-Πουλοπούλου, 2007).

Με τον όρο «μετανάστες, πρόσφυγες και παλιννοστούντες υποδηλώνονται πολιτισμικά οι μη κυρίαρχες ομάδες της ευρύτερης κοινωνίας στις οποίες ανήκουν και τα παιδιά τους, είτε γεννήθηκαν στη χώρα καταγωγής των γονέων είτε στη χώρα υποδοχής. Τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν ως μετανάστες ή πρόσφυγες, αν οι γονείς τους είναι αλλοδαποί ή ως παλιννοστούντες, αν οι γονείς τους είναι Έλληνες ομογενείς» (Παυλόπουλος, Ντάλλα & Μόττη-Στεφανίδη, 2015).

Αναγκαίως κρίνεται ο διαχωρισμός μεταξύ των παραπάνω εννοιών, καθώς πολλές φορές φαίνεται να ταυτίζονται. Ο όρος *μετανάστης* αναφέρεται στα άτομα και τα μέλη της οικογένειας που μετακινούνται σε μια άλλη χώρα ή περιοχή για να αναζητήσουν καλύτερες υλικές και κοινωνικές συνθήκες καθώς και για να βελτιώσουν το προσδόκιμο των ίδιων και των μελών των οικογενειών τους (IOM, 2018). Ένα μεγάλο ποσοστό μεταναστών εγκαταλείπουν τη χώρα προέλευσης οικειοθελώς, με την επιθυμία να επιλύσουν τα προβλήματά τους και να δημιουργήσουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης για τους ίδιους, αλλά και για τα παιδιά τους. Οι μετακινήσεις αυτές σύμφωνα με τον Παυλόπουλο και τους συνεργάτες του (2015) θεωρούνται προσαρμοστικού τύπου και συνδέονται με οικονομικά, κοινωνικά και προσωπικά

κίνητρα, όπως ατομική ανάπτυξη, βελτίωση της οικογενειακής ζωής, καλύτερες συνθήκες εργασίας.

Με τον όρο *πρόσφυγας* χαρακτηρίζεται το άτομο εκείνο που εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου διώξεως λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης ή πολιτικών πεποιθήσεων βρίσκεται εκτός της χώρας, της οποίας έχει την υπηκοότητα (IOM, 2019).

Ο όρος *παλιννοστούντας* σχετίζεται με ένα άλλο μεταναστευτικό φαινόμενο την παλιννόστηση, δηλαδή τη μετακίνηση ομογενών ή εθνοτικών και εθνοτοπικών ομάδων με βασικό κίνητρο την επιστροφή στην πατρική γη. Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, οι παλιννοστούντες είναι καταρχήν ομογενείς αλλοδαποί, ενώ μετά την απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας θεωρούνται επισήμως ομογενείς ημεδαποί, ακόμη και αν διατηρούν συγχρόνως την προηγούμενη ιθαγένεια (Εμκε-Πουλουπούλου, όπως αναφέρεται στο Μόττη-Στεφανίδη, 2017).

Η μετανάστευση αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο και έχει χαρακτηριστεί ως η τρίτη κινητήρια δύναμη των δημογραφικών αλλαγών παγκοσμίως, ύστερα από τη γονιμότητα και τη θνησιμότητα (Bongaarts & Bulatao, 2000). Σήμερα, το 3% του παγκόσμιου πληθυσμού είναι μετανάστες εκ των οποίων το 50% είναι παιδιά (IOM, 2018), ενώ αυξανόμενος είναι και ο αριθμός των ξένων υπηκόων στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Eurostat, 2018). Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, σύμφωνα με τους Suárez-Orozco & Suárez-Orozco (2001) εκτιμάται πως μέχρι το 2040 ένας στους τρεις μαθητές θα είναι ξένης καταγωγής (βλ. Παυλόπουλος, Ντάλλα & Μόττη-Στεφανίδη, 2015). Στις χώρες, επίσης, του Οικονομικού Οργανισμού Συνεργασίας και Ανάπτυξης, ο αριθμός των μεταναστών ξεπερνά τα 115 εκατομμύρια και αποτελεί το 10% του πληθυσμού. Επιπλέον, το 5% των παιδιών που γεννιούνται έχει τουλάχιστον ένα μετανάστη γονέα και οι μεταναστευτικές ροές, ανέρχονται σε τέσσερα εκατομμύρια ετησίως.

Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του τελευταίου έτους, ο αριθμός των ξένων υπηκόων διαβιούντων στην Ελλάδα τον τελευταίο χρόνο ανέρχεται στους 956.000, εκ των οποίων η συντριπτική πλειοψηφία προέρχεται από Τρίτες Χώρες εκτός ΕΕ. και κυρίως από το Αφγανιστάν και το Πακιστάν (UNHCR, 2020). Το 2019 έφτασαν στην Ελλάδα 74.600 άτομα, 50% περισσότερα από πέρυσι, κυρίως οικογένειες με παιδιά από το Αφγανιστάν και τη Συρία.

Τα παιδιά των μεταναστών, παλιννοστούντων και προσφύγων αποτελούν μια σημαντική και ξεχωριστή κατηγορία με ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, μιας και

πολλά από τα παιδιά αυτά γεννήθηκαν στη χώρα των γονέων τους, αλλά ζουν και μεγαλώνουν σε άλλη ξένη χώρα. Έτσι, λοιπόν, τα παιδιά μετανάστες ζουν και γνωρίζουν δύο πολιτισμούς, γεγονός που ενδέχεται να οδηγήσει σε σύγκρουση με τις αξίες της οικογένειάς τους. Σε αντίθεση, όμως, με τους ενήλικες μετανάστες, τα παιδιά μετανάστες μέσα από την εκπαίδευση γνωρίζουν και ενστερνίζονται τον πολιτισμό της νέας χώρας, με αποτέλεσμα να αξιοποιούν περισσότερες ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και να έχουν, επίσης, περισσότερες δυνατότητες για μια πιο ομαλή ένταξη στη χώρα υποδοχής (Παυλόπουλος, Ντάλλα & Μόττη-Στεφανίδη, 2015). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η οικονομική κρίση συντελεί στην εμφάνιση ρατσιστικών φαινομένων, τα οποία ακυρώνουν την αποδοχή της ετερότητας και οδηγούν σταδιακά, ακόμα και στην καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Νικολάου, Σούλης & Καρατζένη, 2014).

Τα τελευταία χρόνια στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, τα παιδιά των νόμιμων μεταναστών αποκτούν την υπηκοότητα της χώρας υποδοχής. Στην πλειονότητά τους, τα παιδιά που ανήκουν στη δεύτερη γενιά δεν έχουν στενούς δεσμούς με τη χώρα καταγωγής των γονέων τους, αφού έχουν γεννηθεί και μεγαλώνουν στη χώρα υποδοχής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012). Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες δέχεται στις κοινωνίες της έναν σημαντικό αριθμό μεταναστών που ολοένα και αυξάνεται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μπορούμε να μιλάμε για μετανάστες δεύτερης γενιάς, οι οποίοι μένουν νόμιμα στη χώρα μας, ενώ ένας σημαντικό αριθμός από αυτούς έχει πλέον την ελληνική υπηκοότητα.

Η μελέτη των μεταναστών δεύτερης γενιάς φέρνει τους ερευνητές αντιμέτωπους με μεθοδολογικά ζητήματα. Ένα σημαντικό πρόβλημα αποτελεί η έλλειψη σαφών κριτηρίων ταξινόμησης των μεταναστών σε ομάδες που γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής και σε ομάδες οι οποίες γεννήθηκαν στη χώρα καταγωγής και μετανάστευσαν στη χώρα υποδοχής σε πολύ μικρή ηλικία (βλ. Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012). Ένα άλλο πρόβλημα έγκειται στην αδυναμία σαφούς προσδιορισμού της έννοιας του μετανάστη δεύτερης γενιάς, καθώς υπάρχουν ακόμα και σήμερα διαφορετικές απόψεις σχετικά με τις ομάδες ατόμων που θα μπορούν να χαρακτηριστούν μετανάστες δεύτερης γενιάς (Μιχαήλ, 2010).

Στις ΗΠΑ, οι Portes & Rumbaut (όπως αναφέρεται στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012) αναφέρουν ότι τα παιδιά που έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό και ήρθαν στις ΗΠΑ πριν από την εφηβεία τους, αποτελούν τη δεύτερη γενιά μεταναστών. Στην ευρωπαϊκή βιβλιογραφία σύμφωνα με την Andall (2002), ο όρος μετανάστες

δεύτερης γενιάς χρησιμοποιείται διαφορετικά από τον κάθε ερευνητή. Έτσι, στην κατηγορία αυτή μπορεί να εντάσσονται: α) όσους έχουν γεννηθεί ή ακόμη και όχι στη χώρα προέλευσης των γονιών τους β) όσους γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής ή ήλθαν σε αυτή πριν την ηλικία των 15 ετών και γ) ήρθαν στη χώρα υποδοχής πριν τα 6, πριν τα 12 ή μετά τα 12.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται από την επίσημο Δικτυακό τόπο Μετανάστευσης και Ασύλου (2019) ως μετανάστες δεύτερης γενιάς ορίζονται οι νέοι και οι νέες με μεταναστευτικό υπόβαθρο που είναι Έλληνες πολίτες ή οι νέοι που έχουν γεννηθεί ή μεγαλώσει στη χώρα μας χωρίς ελληνική ιθαγένεια. Το 2015 ψηφίστηκε ο Νόμος 4332, ο οποίος έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά μεταναστών που είχαν γεννηθεί ή μεγαλώσει στην Ελλάδα να αποκτήσουν την ελληνική ιθαγένεια.

Οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2012), επίσης, επισημαίνουν ότι ο όρος «δεύτερη γενιά μεταναστών» μπορεί να σημαίνει: α. Εκείνη τη γενιά των μεταναστών που γεννήθηκαν ή ήρθαν σε μικρή ηλικία στη χώρα υποδοχής. β. Μόνο τα παιδιά της πρώτης γενιάς μεταναστών, τα οποία γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής από οικογένειες μεταναστών που ήρθαν σε αυτή.

Συμπερασματικά, στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας σαφής, αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα ορισμός για το ποιο ηλικιακό φάσμα καλύπτει ο όρος δεύτερη γενιά μεταναστών. Σημειώνεται, επίσης, ότι ο όρος αυτός είναι μόνο λειτουργικός, διότι, κατ' ουσία, τα παιδιά των μεταναστών δεν πρέπει να θεωρούνται μετανάστες, αλλά πολίτες της χώρας υποδοχής.

Προκειμένου, λοιπόν, να μην υπάρχουν παρερμηνείες σχετικά με το τι σημαίνει μετανάστης δεύτερης γενιάς είναι αναγκαίο κάθε φορά να προσδιορίζεται σε ποιες συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες παιδιών μεταναστών αναφέρεται η εκάστοτε έρευνα. Στην έρευνα που παρουσιάζεται στο δεύτερο μέρος της παρούσας μελέτης, το δείγμα των μεταναστών δεύτερης γενιάς αποτέλεσαν τα παιδιά των μεταναστών κυρίως από την Αλβανία, που έχουν γεννηθεί και μεγαλώνουν στην Ελλάδα. Τα παιδιά αυτά μιλούν από πολύ μικρά την ελληνική γλώσσα, αλλά και τη γλώσσα των μεταναστών γονέων τους.

Ο ρόλος των δύο γλωσσών και ο βαθμός χρήσης τους, στο οικογενειακό περιβάλλον των μεταναστών παιδιών, φαίνεται να σχετίζονται με τις σχολικές επιδόσεις και την γενικότερη εξέλιξη των παιδιών. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι απόψεις, σχετικά με τα οφέλη από τη χρήση της γλώσσας καταγωγής των μεταναστών, αλλά και της κυρίαρχης επίσημης γλώσσας.

Γλώσσες των μεταναστών παιδιών

Στις ευρωπαϊκές κοινωνίες, ο αυξανόμενος αριθμός των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο καλεί τα εκπαιδευτικά συστήματα να αντιμετωπίσουν τις νέες συνθήκες και τις ανάγκες που δημιουργούνται, όπως το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων, το διαφορετικό εκπαιδευτικό επίπεδο, αλλά και το διαφορετικό επίπεδο γνώσης της γλώσσας εκπαίδευσης.

Προκειμένου να επιτευχθεί κάποιο είδος δίγλωσσου γραμματισμού, οι πιθανότητες είναι μάλλον λίγες, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις μεταναστών, αφενός δεν υπάρχει κρατική πρόσθετη στήριξη και αφετέρου οι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την κατάκτηση των δύο γλωσσών, της πρώτης και της κυρίαρχης γλώσσας, είναι πολλοί και αλληλεξαρτώμενοι. Αυτό, βέβαια, δεν ισχύει για τα παιδιά των μεταναστών με αυξημένα προσόντα ή των διπλωματών, το πολιτιστικό κεφάλαιο των οποίων, συχνά τους επιτρέπει να επιτύχουν επάρκεια και στις δύο (ή περισσότερες) γλώσσες και, έτσι, να κατακτήσουν τα γλωσσικά και νοητικά οφέλη της διγλωσσίας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012).

Η διγλωσσία, λοιπόν, αφορά στη διαχείριση από το άτομο δύο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων, αφενός της *πρώτης γλώσσας/Γ1/μητρικής γλώσσας*, αφετέρου της *δεύτερης γλώσσας /Γ2/*. Η Σκούρτου (2011) αναφέρει πως σε μια δίγλωσση κοινότητα, επειδή η πρώτη γλώσσα του ατόμου δεν είναι μία και δεν παραμένει αναντικατάστατη, υπάρχει η ανάγκη προσδιορισμού της «πρώτης» σε σχέση με μία «δεύτερη γλώσσα». Ως πρώτη γλώσσα, λοιπόν, ορίζεται η γλώσσα ή το σύστημα των γλωσσικών σημείων που ένα άτομο κατακτά στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Αυτή βρίσκεται αποτυπωμένη στο μυαλό ενός ατόμου ή μιας γλωσσικής κοινότητας και με βάση αυτή επιτυγχάνεται η επικοινωνία. (Coward & Ellis, 2016). Άλλοι όροι που χρησιμοποιούνται συχνά για να περιγράψουν την πρώτη γλώσσα είναι ο όρος *γλώσσα καταγωγής* (Duff & Li, 2009) και *μητρική γλώσσα*.

Ως *δεύτερη γλώσσα (Γ2)* ορίζεται η γλώσσα που η κατάκτησή της ακολουθεί χρονικά την πρώτη (Brevik, Olsen & Hellekjaer, 2016). Δηλαδή, η γλώσσα, την οποία ένα άτομο μαθαίνει είτε ταυτόχρονα με την κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας είτε μετά την ανάπτυξη αυτής. Ανεξάρτητα από τη σειρά που κατακτήθηκαν οι δύο γλώσσες αλλά και την επάρκεια χρήσης τους οι Γρίβα και Στάμου (2018) υποστηρίζουν πως οι δύο γλώσσες έχουν μια συμπληρωματική σχέση στο επικοινωνιακό πλαίσιο του δίγλωσσου ατόμου.

Έρευνες που εστιάζουν στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών μεταναστών δίνουν έμφαση, συνήθως, στους μετανάστες δεύτερης γενιάς. Οι τελευταίοι βρίσκονται κοντά στη γλώσσα καταγωγής, την οποία, συνήθως, μιλούν οι γονείς τους, ενώ ταυτόχρονα βρίσκονται σε επαφή με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας. Το σημείο που θα πρέπει, σύμφωνα με τους Sook Lee και Suarez (2009) να οριστεί είναι ποια είναι η γλώσσα καταγωγής και ποια η μητρική γλώσσα των μεταναστών.

Ένα άλλο σημαντικό θέμα που προκύπτει με τις γλώσσες καταγωγής των μεταναστευτικών ομάδων είναι ότι οι γλώσσες υψηλού κύρους χαίρουν μεγαλύτερης αποδοχής από ότι οι γλώσσες μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων από τα κράτη υποδοχής. Οι ομιλητές αυτών των γλωσσών συχνά θεωρούνται κοινωνικά κατώτεροι και περιθωριοποιημένοι από τους ομιλητές της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας υποδοχής (Macedo, Δενδρινού & Γούναρη 2010). Μάλιστα, στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει ισοτιμία ανάμεσα στις δύο γλώσσες, οι χρήστες μιας γλώσσας μειονοτικής ή μη υψηλού κύρους, αναγκάζονται, σύμφωνα με τον Γκόγκα (2011), όχι μόνο να κατακτήσουν με ευχέρεια την κυρίαρχη γλώσσα αλλά να φτάσουν σε ένα επίπεδο που θα αντιλαμβάνονται τον κόσμο με τα πρότυπα που ορίζει η κυρίαρχη γλώσσα.

Ο σημαντικός ρόλος της γλώσσας καταγωγής στη σχολική επιτυχία των ομιλητών έχει τονιστεί διαχρονικά. Μάλιστα, όταν η διδασκαλία της γίνεται κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, τότε η επιτυχία αφορά και στις δύο γλώσσες, και στη γλώσσα καταγωγής, αλλά και στην κυρίαρχη γλώσσα (Carreira & Kagan, 2011· Küün 2010· McCarty, 2003· Sook Lee & Suarez 2009). Οι ακαδημαϊκές έννοιες και η γλώσσα που διδάσκεται στην πρώτη γλώσσα παρέχουν, επίσης, υποστήριξη στην εκμάθηση ακαδημαϊκού λεξιλογίου στη δεύτερη γλώσσα. Διατηρώντας, λοιπόν, την πρώτη γλώσσα ενισχύονται και οι πνευματικοί και οι ακαδημαϊκοί πόροι των δίγλωσσων μαθητών (McCray, 2015).

Επιπροσθέτως, ο ρόλος της γλώσσας καταγωγής φαίνεται να έχει σημαντικά οφέλη ως προς την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, αλλά και ως προς την δημιουργία θετικών συναισθημάτων των μαθητών, για τον πολιτισμό της καταγωγής τους (Sook Lee & Suarez, 2009·Zhang 2008). Αντίθετα, η αφομοίωση των μεταναστευτικών ομάδων, μέσω της επιβεβλημένης εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας, επιδρά αρνητικά στην κοινωνική ένταξη και σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών (Chumak-Horbatsch & Garg 2006).

Στον αντίποδα των ευρημάτων αυτών βρίσκεται πληθώρα ερευνητικών δεδομένων τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, που καταδεικνύουν τη σημασία της διδασκαλίας της κυρίαρχης γλώσσας, η έλλειψη της οποίας φαίνεται να σχετίζεται με τις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών μεταναστών (European Commission, 2017d· Hortas, 2008· Motti-Stefanidi, Asendorpf, Masten, 2012· Motti-Stefanidi et. al., 2008· OECD, 2019· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012· Πράξη Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών, 2011).

Από τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών προκύπτει πως η ελλιπής γνώση της επίσημης γλώσσας αποτελεί μία από τις βασικές αιτίες της χαμηλής σχολικής επίδοσης των μεταναστών μαθητών. Αυτό προκύπτει από το γεγονός, ότι τα περισσότερα ερεθίσματα των δίγλωσσων μαθητών προέρχονται από τη μητρική τους γλώσσα, η οποία αποτελεί το μέσο επικοινωνίας με το οικείο τους περιβάλλον, ενώ παράλληλα, καλούνται να επικοινωνήσουν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στην επίσημη γλώσσα του σχολείου, την οποία δεν γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η γλώσσα να μετατρέπεται σε παράγοντα που οδηγεί στη σχολική τους αποτυχία, δεδομένου ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να αναδείξουν τις γνώσεις τους με διαφορετικό τρόπο, που να μην στηρίζεται αποκλειστικά στη γνώση της επίσημης γλώσσας. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2005) οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να έρθουν σε εκτεταμένη επαφή με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής το συντομότερο δυνατό, αφού τα νεαρά παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα πιο διεξοδικά.

Ο ρόλος και η σημασία χρήσης της κυρίαρχης γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον των μεταναστών παιδιών αποτελούν ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Γι' αυτόν τον λόγο, όλα τα ερευνητικά ευρήματα, για τον ρόλο της κυρίαρχης γλώσσας, παρουσιάζονται αναλυτικά στην ενότητα με τους γενικούς παράγοντες, που φαίνεται να σχετίζονται με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις παιδιών μεταναστών.

Ωστόσο, η μη επάρκεια στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας από τους μετανάστες μαθητές, συχνά, συνδέεται με τη λανθασμένη διάγνωση της μαθησιακής τους πορείας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές να στιγματίζονται και να παραπέμπονται, πολλές φορές λανθασμένα, σε ειδικές τάξεις με τη διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Η υπεραντιπροσώπηση, λοιπόν, των δίγλωσσων μαθητών στην ειδική αγωγή θα μας απασχολήσει στην επόμενη ενότητα, όπου παρουσιάζονται όλα τα δεδομένα που προέκυψαν από την ερευνητική επισκόπηση του θέματος αυτού.

Οι δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές, ως μαθητές με «ιδιαιτέρες» εκπαιδευτικές ανάγκες

Ο όρος «μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες» χρησιμοποιείται, για να μιλήσουμε για μαθητές που παρουσιάζουν κάποιες ιδιαιτερότητες και δυσκολίες. Υιοθετήθηκε στον χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με τον Νόμο 2413/96, σύμφωνα με τον οποίο «οι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες».

Οι αλλοδαποί και οι παλιννοστούντες μαθητές αποτελούν μια κατηγορία του μαθητικού πληθυσμού με «ιδιαιτέρες» εκπαιδευτικές ανάγκες όχι, όμως, με ειδικές ανάγκες, καθώς ο όρος αυτός παραπέμπει στον χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής. Ακόμη και σήμερα συνεχίζει να επικρατεί η ταύτιση του όρου μαθησιακές δυσκολίες με τη διγλωσσία, τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και την σχολική αποτυχία. Η ταύτιση αυτή οφείλεται στην παρόμοια συμπτωματολογία της διγλωσσικής ανάπτυξης με αυτή των μαθησιακών δυσκολιών (Γρίβα & Στάμου, 2014). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολύ συχνά, σύμφωνα με τον Baker (2001), τα δίγλωσσα παιδιά να αξιολογούνται ως μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραπέμπονται στην ειδική εκπαίδευση. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας ευρύς όρος που περιλαμβάνει διάφορες περιπτώσεις παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και δυσκολίες αντίληψης που οφείλονται σε ποικίλα αίτια. Πολύ συχνά προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να συνυπάρχουν με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αλλά από μόνα τους όμως δεν συνιστούν τέτοιου είδους δυσκολίες (Παντελιάδου, 2008).

Υπάρχουν, βέβαια, και άλλες αιτίες, εκτός από τη διγλωσσία και το ίδιο το παιδί, στις οποίες μπορούν να αποδοθούν οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών αυτών και οι ερευνητές έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση των παραγόντων που συνδράμουν σε αυτές. Πολλοί μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα τείνουν να παρουσιάζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο, μειωμένη συμμετοχή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και δυσκολίες σε διάφορες γλωσσικές δεξιότητες όπως, στη μορφοσύνταξη, στην πραγματολογία και το λεξιλόγιο. Ωστόσο, όλα αυτά τα προβλήματα ενδεχομένως να οφείλονται σε άλλους παράγοντες, όπως: α)έλλειψη εξοικείωσης με τη γλώσσα του σχολείου β)αργό ρυθμό γλωσσικής ανάπτυξης γ)διαφορετική δομή των δύο γλωσσικών συστημάτων δ)δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο ε)γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές

ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο και στ)παροχή κατώτερης ποιότητας εκπαίδευσης στους μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων (Connecticut Administrators of Programs for English Language Learners [CAPELL], 2011).

Σύμφωνα με τον Baker (2001) τις περισσότερες φορές, τα δίγλωσσα παιδιά εξετάζονται και αξιολογούνται στη δεύτερη γλώσσα, με αποτέλεσμα να μην διαφοροποιούνται οι επικοινωνιακές διαφορές από τις επικοινωνιακές διαταραχές των δίγλωσσων παιδιών και, έτσι να παραπέμπονται στην Ειδική Αγωγή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ενώ στην πραγματικότητα οι μαθητές μπορεί να βρίσκονται στη διαδικασία πρόσκτησης της δεύτερης κυρίαρχης γλώσσας, στη φάση, δηλαδή, της αναπτυσσόμενης διγλωσσίας.

Ο Baker (2001) αναφέρει, επίσης, πως το μαθησιακό πρόβλημα δίγλωσσων παιδιών μπορεί να οφείλεται στις διαφορετικές κουλτούρες, στάσεις και προσδοκίες, σχετικά με την εκπαίδευση και τις αξίες της οικογένειας και του σχολείου, προσεγγίσεις που μπορεί να υποτιμώνται και το παιδί να χαρακτηρίζεται ακαδημαϊκά ανίκανο ή χαμηλού δυναμικού. Συνεπώς κρίνεται αναγκαίο, όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζουν οι Griva και Chostelidou (2011a) να αποδοθεί από τους εκπαιδευτικούς η πρέπουσα αξία στις γλώσσες και στους πολιτισμούς των δίγλωσσων παιδιών και να μεταφερθεί τόσο στους μαθητές της τάξης όσο και στους γονείς τους, ώστε να εξοικειωθούν με την έννοια της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας.

Στην Αμερική, έρευνες καταδεικνύουν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Shifrer, Muller & Callahan, 2010) ως έναν σημαντικό παράγοντα της αντιπροσώπευσης των αλλοδαπών μαθητών στην κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Επιπλέον, σε έρευνα των Solari, Petscher και Folsom (2012), το ποσοστό διάγνωσης ανάμεσα σε δίγλωσσους και μονόγλωσσους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε να έχει άμεση συνάρτηση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους, επιβεβαιώνοντας αποτελέσματα από παλαιότερες σχετικές έρευνες (Artiles, Rueda, Salazar & Higaerda, 2005 · Blair & Scott, 2002).

Άλλη αιτία, σύμφωνα με τον Baker (2001) μπορεί να αποτελέσει η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, η χρήση μη παραγωγικών μεθόδων ή ακόμα και το ίδιο το μονόγλωσσο σχολικό σύστημα, που μπορεί να εμποδίζει ή να δυσκολεύει την πρόοδο του δίγλωσσου μαθητή, όταν διδάσκεται σε μια δεύτερη γλώσσα και η γλώσσα του σπιτιού αγνοείται. Επιπροσθέτως, το πρόβλημα μπορεί να οφείλεται και σε συναισθήματα του δίγλωσσου μαθητή, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και ο φόβος της αποτυχίας. Σε αυτές τις συνθήκες, αν προστεθεί και η

έλλειψη επικοινωνίας και αλληλεγγύης του παιδιού από τους συμμαθητές του, τότε είναι πιθανόν οι συνθήκες αυτές να λειτουργήσουν αρνητικά στην πρόοδο του μαθητή.

Η ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στην Ειδική Αγωγή και ο χαρακτηρισμός των δυσκολιών τους ως μαθησιακές δυσκολίες στηρίζεται σε αξιολογήσεις, η ακρίβεια των οποίων αμφισβητείται, καθώς υποστηρίζεται πως μέσα από τα τεστ αυτά προβάλλεται η «ανικανότητα» των δίγλωσσων μαθητών, τα υποτιθέμενα «μειονεκτήματά» του και η έλλειψη επάρκειας στη δεύτερη γλώσσα (Baker, 2001). Αυτού του είδους οι αξιολογήσεις σχετίζονται με την υπερεκπροσώπηση των δίγλωσσων παιδιών στην ειδική εκπαίδευση γεγονός που ισχύει και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η μεγάλη συγκέντρωση των δίγλωσσων παιδιών στις ειδικές δομές του ελληνικού σχολείου ενισχύεται και από τα στοιχεία που δείχνουν πως ένας σημαντικός αριθμός δίγλωσσων παιδιών στην Ελλάδα έχει παραπεμφθεί σε μεγαλύτερα ποσοστά από τους μονόγλωσσους για διάγνωση και αξιολόγηση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Μπότσας, Σανδραβέλης, Κελεσίδης & Παρασκευάς, 2013). Το ίδιο συμβαίνει, επίσης, και με τη φοίτηση πολλών δίγλωσσων παιδιών στα Τμήματα Ένταξης, καθώς παραπέμπονται εκεί με τον χαρακτηρισμό των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ενδεχομένως να αξιολογούν τα προβλήματα της διγλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών ως ένδειξη μαθησιακών δυσκολιών και γι' αυτό προτείνουν την ένταξή τους σε αυτά.

Σε έρευνα στην Ελλάδα σχετικά με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση αλλοδαπών μαθητών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ανίχνευση της δυσλεξίας στους δίγλωσσους μαθητές τους, ενώ, όταν αυτό γίνεται, στηρίζονται στις πληροφορίες που παίρνουν από τον γραπτό λόγο, την ορθογραφία, αλλά και το περιορισμένο λεξιλόγιο των μαθητών (Alevriadou, Griva, Papadopoulou, Spinthourakis, 2012).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που σχετίζεται με μια λανθασμένη διάγνωση, είναι και η παροχή ακατάλληλης αντισταθμιστικής διδασκαλίας στους μαθητές αυτούς, με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό πρόβλημα των αλλοδαπών μαθητών να παραμένει και η χρόνια παραμονή τους στην ειδική αγωγή να οδηγεί σε διακρίσεις σε βάρος τους (Shifrer et al., 2010).

Πολλοί και διαφορετικοί είναι, επομένως, οι λόγοι που οι δίγλωσσοι αλλοδαποί μαθητές οδηγούνται χωρίς λόγο στην Ειδική Αγωγή, ενώ αρκετές φορές οι αιτίες δεν

σχετίζονται με την ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Πολλές κοινωνικές ερευνητικές μελέτες αποδίδουν τη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού δίγλωσσων παιδιών στην Ειδική Αγωγή, αφενός στην απόρριψη των μειονοτικών πολιτισμικών στοιχείων από την κυρίαρχη κουλτούρα (Gay, 2018) και αφετέρου στον διαχωρισμό της εκπαίδευσης (Skiba et al., 2008), με την Ειδική Αγωγή να αποτελεί πια ένα εργαλείο δημιουργίας μειονεξίας (Reid & Knight, 2006), διαχωρισμού και ετικετοποίησης.

Επιπλέον, το φαινόμενο αυτό φαίνεται να συνδέεται και με τη δυσκολία του Αναλυτικού Προγράμματος (Smason & Lesaux, 2009), γεγονός που ερμηνεύει τα δεδομένα που δείχνουν πως η υπεραντιπροσώπηση είναι μεγαλύτερη στις μεγαλύτερες τάξεις, παρά στις μικρότερες, καθώς οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αξιολογούν τα σημαντικά λάθη των μαθητών τους ως ενδείξεις ενδογενών προβλημάτων, αφού σε αυτές τις ηλικιακές ομάδες έχει πια παγιωθεί η γνώση της δεύτερης γλώσσας.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως η διγλωσσία συνδέεται με τη μαθησιακή δυσκολία ενός δίγλωσσου παιδιού, όταν δεν έχει αναπτυχθεί καμία γλώσσα επαρκώς, ώστε να είναι σε θέση το παιδί να ανταποκριθεί στις ανώτερες γλωσσικές δεξιότητες. Όταν το παιδί διαθέτει απλές διαλογικές δεξιότητες σε δύο γλώσσες, αλλά δεν μπορεί να τις χρησιμοποιήσει με επιτυχία στα μαθήματα, τότε η γλώσσα μπορεί να σχετίζεται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτήν την περίπτωση, ο Baker (2001) κάνει λόγο για στέρηση οποιασδήποτε γλώσσας και όχι απλά για διγλωσσική στέρηση.

Προκύπτει, λοιπόν, ανάγκη για τον έγκαιρο και ασφαλή εντοπισμό των αλλοδαπών μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και για έναν σαφή διαχωρισμό τους από τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Αυτό θα επιτευχθεί με την έγκαιρη διάγνωση από ειδικούς, τη στενή συνεργασία σχολείου και ειδικών κέντρων και τη συνεχή επαναξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων με τα κατάλληλα εργαλεία μέτρησης της πρώτης και δεύτερης γλώσσας. Όσο πιο γρήγορα οδηγηθούμε στον έγκαιρο και ασφαλή εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών των αλλοδαπών μαθητών τόσο πιο εύκολα θα αντιμετωπίσουμε την σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό αυτών των μαθητών.

Εκπαιδευτική κατάσταση παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Στην Ευρώπη, όπως και σε πολλές χώρες του ΟΟΣΑ, σημειώθηκε μία σημαντική αύξηση του αριθμού των μεταναστών, συμπεριλαμβανομένου του αριθμού των μεταναστών που αιτούνται άσυλο αλλά και του αριθμού των παιδιών. Το πρόσφατο κύμα μετανάστευσης οδήγησε σε μια μακρά αλλά σταθερή ανοδική τάση του μεταναστευτικού πληθυσμού στις χώρες αυτές, το οποίο παρουσιάζεται αυξημένο κατά 30% και από το 2000 και μετά διαφοροποιείται ολοένα και περισσότερο (IOM, 2018).

Ο σημαντικός αριθμός εισροής υπηκόων τρίτων χωρών στην Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς και τα μεγάλα ποσοστά εσωτερικής μετακίνησης εντός ευρωπαϊκών χωρών, οδήγησαν σε μια ξαφνική και απότομη αύξηση του αριθμού των μεταναστών παιδιών σε κάποιες χώρες της ΕΕ. Σύμφωνα με το πρόγραμμα PISA 2018 το 13% τουλάχιστον του σχολικού πληθυσμού στην ηλικία των 15 ετών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γεννήθηκαν στο εξωτερικό ή και οι δυο τους γονείς έχουν γεννηθεί σε άλλη χώρα (OECD, 2019).

Από το 2009 έως το 2018 το ποσοστό των 15χρονων μεταναστών μαθητών στην Ελλάδα αυξήθηκε από 9% σε 12% και οι περισσότεροι από τους μισούς προέρχονταν από μη ευνοϊκό κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον. Ο μεγάλος αριθμός των μεταναστών μαθητών επηρεάζει σημαντικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η εκπαίδευση των παιδιών αυτών εξακολουθεί να αποτελεί ένα από τα βασικά ζητήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αποτελεί, λοιπόν, μια πολύ σημαντική πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και η επιτυχημένη ή αποτυχημένη αντιμετώπισή της θα έχει μεγάλες κοινωνικές συνέπειες, καθώς το ποσοστό της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου για τους μαθητές που έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό, είναι σχεδόν τετραπλάσιο, σε σύγκριση με το ποσοστό των μαθητών που έχουν γεννηθεί στο εσωτερικό της χώρας μας (OECD, 2016).

Τις τελευταίες δεκαετίες, τα όργανα της ΕΕ διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ήδη από το 1994 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή είχε τονίσει την ανάγκη βελτίωσης των ευκαιριών μόρφωσης για τα παιδιά των μεταναστών (Πράσινη Βίβλος, 2008) και το 2008 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ζήτησε από τα κράτη μέλη να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα για να βελτιώσουν τα επίπεδα απόκτησης δεξιοτήτων των μαθητών, που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών (European Commission, 2008b). Στην κοινή έκθεση για το 2008 (European Commission, 2008a),

σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», επισημάνθηκαν ξανά τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές και τονίστηκε η ανάγκη να αντιμετωπιστεί το θέμα με μεγάλη προσοχή.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 2009 συμφώνησε σε ένα νέο Στρατηγικό Πλαίσιο Ευρωπαϊκής Συνεργασίας στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, έως το 2020 (Eurydice, 2019). Βασικός στόχος του νέου πλαισίου ήταν η μείωση της αναλογίας των ατόμων με χαμηλές επιδόσεις κάτω από το 15% . Το γεγονός αυτό αποτελεί μείζονα πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, αλλά και όλων των χωρών της ΕΕ, καθώς φαίνεται να συνδέεται με το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου των παιδιών μεταναστών, ζήτημα που έχει απασχολήσει και την ελληνική ερευνητική κοινότητα εδώ και αρκετές δεκαετίες.

Το θέμα των χαμηλών σχολικών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών έναντι των γηγενών συμμαθητών αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί αντικείμενο ερευνών τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (European Commission, 2017d· Motti-Stefanidi et. al. , 2012· Motti-Stefanidi et. al., 2008· OECD, 2019· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012· Πράξη Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούντων Μαθητών, 2011). Επισημαίνεται, επίσης, πως η διαμόρφωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας και η κοινωνική τους ένταξη εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις σχολικές επιδόσεις και τη σχολική τους ένταξη. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών είναι πολλοί και αλληλοεξαρτώμενοι. Τόσο η βαρύτητα όσο και η σημασία του καθενός παράγοντα στις χαμηλές σχολικές επιδόσεις είναι δύσκολο έως και ανέφικτο να διακριθούν, παρά μόνο αν απομονωθούν και μελετηθούν ξεχωριστά.

Στη συνέχεια θα προσεγγίσουμε το ζήτημα των χαμηλών σχολικών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών, δίνοντας έμφαση, κυρίως, στον ρόλο που διαδραματίζουν στις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών οι γλώσσες, που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους επικοινωνία (μητρική και κυρίαρχη γλώσσα), αλλά και στον ρόλο του εκπαιδευτικού και των διδακτικών προσεγγίσεων που αξιοποιούνται, για να διδάξει σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, θα προηγηθεί μια συνοπτική παρουσίαση, σχετικά με τον ρόλο των κοινωνικοπολιτικών παραγόντων, καθώς και τον ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος, προσέγγιση που πυροδότησε έντονες συζητήσεις τη δεκαετία του 1970 και εξακολουθεί να έχει ένθερμους υποστηρικτές ακόμη και σήμερα.

Οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2012) παρουσιάζουν τους κυριότερους αιτιακούς παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών και τους κατηγοριοποιούν σε κοινωνικοπολιτικούς, οικογενειακούς και σχολικούς παράγοντες.

A. Κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες: οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται στις κοινωνικές δομές, στους κοινωνικούς θεσμούς, αλλά και στις ιδεολογίες που επικρατούν για τους αλλοδαπούς μαθητές. Στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες που διακρίνονται για τη γλωσσική πολυμορφία, η ξενοφοβία, οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός για κάθε ομάδα διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προελεύσεως είναι καθημερινά φαινόμενα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η διαφορετική ομάδα να περιθωριοποιείται και να επιδιώκεται η αφομοίωσή της, μέσω θεσμικών ή και άτυπων πρακτικών.

Μέσα από τις πρακτικές και τις διάφορες μεθόδους των κοινωνικών θεσμών, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα, η απασχόληση, η κοινωνική και υγειονομική περίθαλψη, αλλά και ο τρόπος που η κυρίαρχη ομάδα επιβάλλει την υπεροχή της απέναντι στα μέλη της μειονοτικών ομάδων, οδηγούν τη διαφορετική ομάδα στον αποκλεισμό, την περιθωριοποίηση και στον κοινωνικό και πολιτισμικό ρατσισμό (όπως αναφέρεται στο Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2012).

Ο ρατσισμός αυτός, κοινωνικός και πολιτισμικός, αποτυπώνεται, όπως είναι λογικό, και στον μαθητικό πληθυσμό, καθώς ο πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής χαρακτηρίζεται ως ξένος και, συνήθως, αντιμετωπίζεται ως κοινωνικά υποδεέστερος και δυνητικά αδύναμος. Έτσι, λοιπόν, μέσα στο σχολείο αναπαράγονται κοινωνικές ανισότητες που οδηγούν στη διαρροή, στη διακοπή της φοίτησης, στην ανεπαρκή κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, στον σχολικό και κοινωνικό αποκλεισμό και βέβαια στον ρατσισμό (Τουρτούρας, 2010).

Τα μεγαλύτερα ποσοστά αποτυχίας παρουσιάζονται σε ομάδες με συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως αλλοδαποί, παλινοστούντες, πρόσφυγες, άτομα με ειδικές ανάγκες, παιδιά γλωσσικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών μειονοτήτων ή παιδιά που διαμένουν σε απομακρυσμένες και εγκαταλειμμένες περιοχές (OECD, 2019· Shifrer et al., 2010).

Είναι ευρέως αποδεκτό πως οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον, στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά. Αυτό επιβαρύνει ακόμη περισσότερο τους μαθητές των

μειονοτήτων, καθώς βρίσκονται σε μειονεκτικότερη κοινωνική και οικονομική θέση. Απόρροια αυτής της κατάστασης είναι η αντίληψη που σχηματίζεται, σύμφωνα με τους Ek και Eriksson (2013), ότι οι μαθητές δεν θα τα καταφέρουν και ότι η γενική σχολική τους ικανότητα βρίσκεται σε πιο χαμηλά επίπεδα από αυτή των γηγενών μαθητών, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται σημαντικά ο βαθμός της αυτοεκτίμησης τους. Ένα μεγάλο μέρος, επίσης, της χαμηλής απόδοσης, που χαρακτηρίζει τις εθνικές μειονότητες, οφείλεται και στις φυλετικές προκαταλήψεις ή διαχωρισμούς από το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνίας, συμπεριφορές που πλήττουν τις οικογένειες αυτές και κατ' επέκταση τα παιδιά (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012).

B. Οικογενειακοί παράγοντες: Οι οικογενειακοί παράγοντες αναφέρονται στο υπόβαθρο της οικογένειας (κοινωνικό-οικονομικό-μορφωτικό), το αξιακό της πλαίσιο, τη στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση και τη βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά τους στο σπίτι, την εθνικότητα και, βέβαια, την κυρίαρχη ομιλούμενη γλώσσα στο σπίτι.

Από τη δεκαετία του 1980, η έρευνα στράφηκε στη δομή της οικογένειας, προκειμένου να εξετάσουν τις προσδοκίες των γονέων και κατά πόσο αυτές σχετίζονται με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους. Όπως αναφέρουν οι Ευαγγέλου και Παλαιολόγου (2012), τα συμπεράσματα των ερευνών συγκλίνουν στο γεγονός ότι οι γονείς των παιδιών με χαμηλές επιδόσεις παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά: δεν πιστεύουν στην αξία της εκπαίδευσης, επιρρίπτουν στα ίδια τα παιδιά την ευθύνη για τις χαμηλές τους επιδόσεις, αποδοκιμάζουν τα παιδιά τους, δεν συμμετέχουν ενεργά στην καθημερινή ζωή των παιδιών τους και αφήνουν τα παιδιά να λύσουν μόνα τους τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Γίνεται, λοιπόν, φανερό από τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2012) πως οι προσδοκίες των γονέων έχουν πολύ μεγάλη σημασία για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Στην περίπτωση των μεταναστών, τα αξιακά πρότυπα που καθορίζουν και τις στάσεις τους είναι διαφορετικά από αυτά των οικογενειών της κυρίαρχης ομάδας, γεγονός που διαφοροποιεί, συνήθως αρνητικά, και τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους. Αντίθετα, οι οικογένειες και οι κοινότητες που αποδίδουν μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση, παρέχουν πολύ μεγαλύτερη υποστήριξη στα παιδιά τους στο σχολείο. Ορισμένες ομάδες που έχουν μεταναστεύσει εθελοντικά, δημιουργούν πολιτισμούς παρόμοιους με αυτούς των κυρίαρχων πολιτισμικών ομάδων, γεγονός που διευκολύνει την επίτευξη των στόχων τους και την ανοδική τους κινητικότητα.

Η κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας συνδέεται στενά με τη σχολική επίδοση, όπως προκύπτει και από τις στατιστικές για το εισόδημα και τις συνθήκες διαβίωσης (Πράσινη Βίβλος, 2008). Έχει, επίσης προσδιοριστεί ότι η κοινωνική τάξη της οικογένειας ως ένας σημαντικός παράγοντα που συνδέεται άμεσα με τις σχολικές επιδόσεις (OECD, 2019· Shifrer et al., 2010). Επίσης, ο Coley (2002) υποστήριξε πως ακόμη και από την προσχολική ηλικία, η κοινωνική τάξη επηρεάζει την επίδοση των παιδιών. Οι δείκτες ανισότητας για τη σχολική ετοιμότητα δείχνουν πως τα παιδιά αρχίζουν στον παιδικό σταθμό με διαφορετικά επίπεδα ανάγνωσης και μαθηματικών δεξιοτήτων, τα οποία συνδέονται με το φύλο, το έθνος, την ηλικία, αλλά και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας.

Παρόλα αυτά, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο δεν αποτελεί τον μοναδικό σημαντικό παράγοντα που χαρακτηρίζει τους μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Τα αίτια ποικίλλουν και αυτό φάνηκε και από την διεθνή έρευνα της PISA το 2018 (OECD, 2019), σύμφωνα με την οποία δεν ευθύνεται μόνο η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών που προέρχονται από μεταναστευτικά περιβάλλοντα για τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις τους. Οι επιδόσεις των μαθητών αυτών στο σχολείο ήταν χειρότερες από εκείνες των άλλων παιδιών που ζουν σε ανάλογες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, γεγονός που υποδεικνύει και άλλους παράγοντες που οδηγούν σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις.

Η εθνικότητα της οικογένειας και ο ρόλος που διαδραματίζει στις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών είναι ένα άλλο σημαντικό θέμα. Στο ερώτημα, εάν είναι η εθνικότητα ή η κοινωνική τάξη αυτή που επηρεάζει περισσότερο τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, η ερευνητική κοινότητα παρουσιάζεται διχασμένη.

Στην Βρετανία, έρευνες καταδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο της εθνικότητας, καθώς φαίνεται να εξηγεί τις διάφορες σχολικές επιδόσεις, ακόμη και, όταν λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές της κοινωνικής τάξης (Gillborn & Mirza, 2000). Αντίθετα, στη Γαλλία επικρατεί η γενικότερη παραδοχή ότι οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις που αποδίδονται στη διαφορετική εθνική προέλευση μπορούν να αποδοθούν σε κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες. Επίσης, σε έρευνα του Τμήματος Στατιστικής του Υπουργείου Παιδείας της Γαλλίας βρέθηκαν παρόμοια επίπεδα επίδοσης σε ομάδες διαφορετικών εθνικοτήτων και κατέδειξαν πως οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται περισσότερο από την κοινωνική τους τάξη και λιγότερο από την εθνική τους καταγωγή (στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012).

Βέβαια, για να προσεγγίσει κανείς καλύτερα το θέμα αυτό, πρέπει να εξεταστεί και το πλαίσιο της χώρας υποδοχής και των εμποδίων που εμφανίζονται στην ανοδική κινητικότητα για τη διαμόρφωση σχεδίων ενσωμάτωσης των μεταναστών. Πιο συγκεκριμένα, έχει διατυπωθεί η άποψη πως οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία που φοιτούν γηγενείς μαθητές τείνουν να διδάσκουν σε υψηλότερο επίπεδο, απ' ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία στα οποία συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών ή μαθητών που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Παρόλα αυτά, αρκετοί μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο καταφέρνουν να χρησιμοποιήσουν την εκπαίδευση ως μέσο για την κοινωνική τους ανέλιξη και στο πλαίσιο αυτό, πολλές μειονοτικές ομάδες που έχουν μεταναστεύσει εθελοντικά, δημιουργούν πολιτισμικούς δεσμούς με την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα, γεγονός που τους βοηθά στην επίτευξη των στόχων τους (όπως αναφέρεται στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012).

Η γλώσσα είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών. Η εκπαίδευση, ως βασικό στοιχείο της ενσωμάτωσης, πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό, μέσω της γλώσσας. Η μετανάστευση οδηγεί, συνήθως, τις κοινωνίες σε έναν γλωσσικό πλουραλισμό, γεγονός που κάνει επιτακτική την ανάγκη για ένα κοινό μέσο επικοινωνίας. Η γλώσσα δεν αποτελεί μόνο προϋπόθεση για επιτυχή συμμετοχή σε βασικούς κοινωνικούς θεσμούς της χώρας υποδοχής, αλλά και για την ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων με τους ανθρώπους της χώρας αυτής. Υπό την έννοια αυτή, αποτελεί ένα σημαντικό εφόδιο για εκείνους που έχουν αποκτήσει την εθνική γλώσσα της χώρας υποδοχής, αλλά και ένα «μειονέκτημα» για όσους δεν την γνωρίζουν ή την κατέχουν σε χαμηλό επίπεδο.

Έρευνες δείχνουν ότι η ανεπάρκεια στη χρήση της γλώσσας διδασκαλίας επηρεάζει αρνητικά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα (OECD, 2019 · Christensen & Stanat, 2007· Hortas, 2008). Η κατάκτηση της γλώσσας υποδοχής είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για την ενίσχυση της επίδοσης των παιδιών μεταναστών (Christensen & Stanat, 2007), αλλά και ένας παράγοντας που βοηθά στην άρση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η σχέση, επίσης, της κυρίαρχης γλώσσας με τις διαφορετικές διαστάσεις της κοινωνικής ανισότητας διατυπώνεται χαρακτηριστικά στο παρακάτω απόσπασμα: «Οι ανισότητες, όσον αφορά στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, το εισόδημα, τα κεντρικά ιδρύματα, την

κοινωνική αναγνώριση και την κοινωνική επαφή καθορίζονται σημαντικά από την γλωσσική ικανότητα στην σχετική εθνική γλώσσα» (Esser, 2006)

Ως προς το κατάλληλο μοντέλο γλωσσικής στήριξης υπάρχουν τρία γλωσσικά μοντέλα, το μοντέλο εθνικής ταυτότητας, το μοντέλο γλωσσικής αφομοίωσης και το μοντέλο γλωσσικής ενσωμάτωσης (Baker, 2001· Vedder, 2005) Το πρώτο στοχεύει στην ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών και της μητρικής γλώσσας, το δεύτερο στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και το τρίτο, το μοντέλο της γλωσσικής ενσωμάτωσης έχει ως στόχο την πολυγλωσσία και τη θετική επίδραση που έχει στη γνωστική κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών (Herzog-Punzenberger Le Pichon-Vorstman & Siarova, 2017). Κανένα από τα μοντέλα αυτά – ξεχωριστά- δεν φαίνεται να είναι αποτελεσματικό σε όλα τα σχολεία και σε όλους τους μαθητές (Vedder, 2005) και επομένως, το κάθε σχολείο ή το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να βρει ποιο από αυτά είναι το κατάλληλο για τους μαθητές του και να το εφαρμόσει.

Μετά από μια ερευνητική επισκόπηση των χωρών που παρουσίαζαν περιορισμένο χάσμα επίδοσης μεταξύ των αλλόγλωσσων και γηγενών μαθητών, οι Christensen & Stanat (2007) καταδεικνύουν τις πιο αποτελεσματικές πρακτικές που φαίνεται να ενισχύουν την επίδοση των αλλόγλωσσων μαθητών. Πρώτη πρακτική είναι η ύπαρξη προγράμματος στήριξης στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος με ξεκάθαρες αρχές και στόχους. Μια δεύτερη πρακτική είναι τα εντατικά διδακτικά προγράμματα για τους νεοαφιχθέντες μαθητές, προκειμένου να ενταχθούν στην κατάλληλη ηλικιακά τάξη, ενώ ως άλλη πρακτική παρουσιάζεται η εξειδίκευση των δασκάλων γλωσσικής στήριξης στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερη και η στενή συνεργασία του με τον δάσκαλο της τάξης.

Η έρευνα PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) που εξετάζει την ικανότητα ανάγνωσης εννιάχρονων μαθητών του δημοτικού, έδειξε να υπάρχει θετική σχέση, μεταξύ της συχνότητας ομιλίας της επίσημης γλώσσας διδασκαλίας των μεταναστών μαθητών στο σπίτι και αντίστοιχα των επιδόσεών τους. Σε πολλές χώρες οι μαθητές που δήλωσαν ότι ποτέ δεν μιλούν τη γλώσσα διδασκαλίας στο σπίτι, είχαν χαμηλότερα αποτελέσματα στην ανάγνωση από τους μαθητές, που δήλωσαν ότι μιλούν συχνά τη γλώσσα και στο σπίτι (Mullis et al., 2017).

Από το εύρημα αυτό, βέβαια, δεν συμπεραίνει κάποιος πως ένα πολυγλωσσικό περιβάλλον επιδρά αρνητικά στις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο, αλλά οι δυσκολίες των μαθητών ενδεχομένως να οφείλονται περισσότερο στη δυσκολία των

γονέων, λόγω της μη γλωσσικής επάρκειας, να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα μαθήματα του σχολείου ή στο ότι τα παιδιά δεν έχουν οικειοποιηθεί τη γλώσσα διδασκαλίας, επειδή δεν τη χρησιμοποιούν στις δραστηριότητες, εκτός σχολείου και στο σπίτι (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012· Borgna & Dalit , 2014).

Πολλοί, ωστόσο, είναι οι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την κατάκτηση της γλώσσας υποδοχής με το πολιτιστικό και κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας να αποτελεί έναν από αυτούς (Portes & Rumbaut, 2006). Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την κατάκτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι η ηλικία. Ο Hartmut Esser (2006) κάνει λόγο για την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η εκμάθηση δεύτερης γλώσσας μπορεί να πραγματοποιηθεί σε όλες τις ηλικίες, υπάρχει, όμως, σταδιακή μείωση της ικανότητας μάθησης μετά την εφηβεία. Η απόκτηση δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται ευκολότερα, μέχρι την εφηβεία, ενώ μετά από την εφηβεία απαιτείται μεγαλύτερη προσπάθεια και περισσότερα κίνητρα εκ μέρους του μαθητή (Esser 2006).

Παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας προκύπτουν, επίσης, από: α) την ύπαρξη μιας μεγάλης εθνικής κοινότητας και την εθνική συγκέντρωση β) τις προκαταλήψεις και την ξеноφοβία των γηγενών προς τους μετανάστες (Portes & Rumbaut, 2006) και γ) τη γλωσσική και πολιτισμική απόσταση μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας (Chiswick & Miller, 2004).

Στα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών PISA και PIRLS έχουν στηριχθεί πολλοί ερευνητές (Christensen & Stanat ,2007· Esser, 2006), οι οποίοι ισχυρίζονται ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών ως υποστηρικτικής γλώσσας στην εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής δεν συνιστά σοβαρή πολιτική. Υποστηρίζουν, επίσης, πως η παροχή δίγλωσσης εκπαίδευσης σε μετανάστες μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο σε κάθε σχολείο αποτελεί μη ρεαλιστικό στόχο σε πολλές χώρες. Αυτό που προτείνουν οι Christensen & Stanat (2007) είναι η παροχή υψηλής ποιότητας μονόγλωσσων προγραμμάτων, τα οποία θα υποστηρίζουν τους μαθητές στην απόκτηση της γλώσσας διδασκαλίας.

Τις θέσεις των Christensen & Stanat επιχειρεί να αντικρούσει ο Cummins, επισημαίνοντας πως ερμηνεύουν λανθασμένα την «υπόθεση της αλληλεξάρτησης» (Cummins, 2003) και υποστηρίζει, πως η υποτίμηση και η υποβάθμιση της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας των μεταναστών μαθητών στην κοινωνία και στο σχολείο συνδέονται με μειωμένες σχολικές επιδόσεις των μαθητών αυτών. Σε αυτές τις

περιπτώσεις, υποστηρίζουν οι υπέρμαχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης, θα ήταν ενδεδειγμένη η παροχή κάποιας μορφής διδασκαλίας που να υποστηρίζει τις πολιτισμικές ταυτότητες των μεταναστών μαθητών (Ladson-Billings, 2006, Cummins, 2003).

Σε αυτό τη σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι, κατά τα τελευταία πενήντα χρόνια, οι περισσότερες έρευνες για τη δίγλωσση εκπαίδευση είναι διαχρονικές και έχουν διεξαχθεί σε ποικίλα κοινωνιογλωσσολογικά περιβάλλοντα (August & Sanahan, 2006 · Genesee et al., 2006 · Cummins, 2003). Σημαντική θέση στην έρευνα για τη δίγλωσση εκπαίδευση κατέχει η θεωρία του Cummins για την αξία διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών (L1), όχι μόνο για την ενδυνάμωση και τη διατήρηση της οικογενειακής πολιτισμικής τους ταυτότητας, αλλά και για την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (L2), για την οποία οι μετανάστες μαθητές θα χρειαστούν τουλάχιστον πέντε χρόνια, για να φτάσουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο.

Σύμφωνα, επίσης, με το Department for Educational and Skills (DfES, 2004), ο ρόλος της ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας των μαθητών αποδεικνύεται σημαντικός για την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και κατ' επέκταση για την προσαρμογή τους στο νέο περιβάλλον και τη μάθησή τους. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο σημείο του κεφαλαίου, πολλές έρευνες έχουν τονίσει τον σημαντικό ρόλο της γλώσσας καταγωγής στη σχολική επιτυχία των ομιλητών της (McCarty, 2003 · Sook Lee & Suárez, 2009) και την επιτυχία να αφορά και στις δύο γλώσσες, όταν η διδασκαλία γίνεται κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Küün 2010 · Carreira & Kagan 2011). Επίσης, παλιότερη μελέτη του European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC, 2004) παρουσιάζει τα αποτελέσματα πολλών ερευνών που δείχνουν ότι η καλή επάρκεια στη μητρική γλώσσα αποτελεί στερεή βάση για την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας, που είναι η γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Συμπερασματικά, ακόμη και αν υπάρχει αιτιακή σχέση ανάμεσα στη σχολική επιτυχία και τη χρήση της γλώσσας στο σπίτι, αυτό δεν σημαίνει ότι αυτή η σχέση είναι μονόπλευρης κατεύθυνσης, δηλαδή ότι η χρήση της γλώσσας στο σπίτι οδηγεί σε σχολική επιτυχία. Είναι περισσότερο πιθανό, οι μαθητές που κατακτούν με επιτυχία τη σχολική γνώση, να εναλλάσσουν συχνότερα τον γλωσσικό κώδικα στο σπίτι, σε σύγκριση με τους μαθητές που επιτυγχάνουν σε μικρότερο βαθμό την κατοχή της επίσημης γλώσσας του σχολείου (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012).

Αυτή η γλωσσική ασυμφωνία στη χρήση της σχολικής γλώσσας και της γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον –ενδεχομένως- να αποτελεί έναν από τους σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επιτυχία των μεταναστών μαθητών. Η διερεύνηση της σχέσης αυτής αποτελεί έναν από τους επιμέρους στόχους της παρούσα έρευνας, που θα παρουσιαστεί αναλυτικά παρακάτω.

Γ. *Σχολικοί παράγοντες*: Στην ευρύτερη κατηγορία των σχολικών παραγόντων που φαίνεται να επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών συμπεριλαμβάνονται μεταξύ των άλλων ο ρόλος του διευθυντή, η απουσία εκπαιδευτικών από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες, τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι ρατσιστικές συμπεριφορές των συμμαθητών και των εκπαιδευτικών και, βέβαια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, οι προσδοκίες του, αλλά και οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποιεί στην τάξη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012). Σημαντική, επίσης, είναι και η οργάνωση σχολικών δραστηριοτήτων και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε εξωσχολικές δραστηριότητες ως πρακτικές που μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχή ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών και στη συνέχιση της φοίτησης τους, χωρίς να εγκαταλείψουν το σχολείο (Ingles, et al., 2015).

Για πολλά χρόνια ανάμεσα στους αιτιακούς παράγοντες των χαμηλών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών δεν συμπεριλαμβάνονταν ο ρόλος του σχολείου, των εκπαιδευτικών, αλλά και των διευθυντών. Σε έρευνες που εξέτασαν τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων και της αποτελεσματικής ηγεσίας σε σχέση με την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών ερμήνευσαν την επιτυχία με βάση την ηγεσία και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα (Hallinger & Heck 2010· Leithwood et al. 2010). Η διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο ξεκινά από την ηγεσία και απαιτεί πρόσθετες γνώσεις και ικανότητες, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αρνητικές και αντιφατικές καταστάσεις. Ο διευθυντής πρέπει να είναι σε θέση να αμβλύνει τις διαφορές που προκύπτουν μεταξύ όλων των μελών μιας σχολικής κοινότητας, όπως είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, επιδεικνύοντας αποφασιστικότητα και διαλλακτικότητα στις αντιφάσεις που προκύπτουν καθημερινά στα πολυπολιτισμικά σχολεία.

Εκτός από τον ρόλο του διευθυντή, στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο ρόλος του δασκάλου και οι προσδοκίες του. Συγκεκριμένα, οι προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές του είναι

αυτές που διαμορφώνουν τη σχέση τους και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το πεδίο δράσης του. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν διαφορετικές προσδοκίες από τους μαθητές, αντιμετωπίζουν με άλλον τρόπο τους μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις, σε σχέση με τους συμμαθητές τους που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις.

Πολλές είναι οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που φανερώνουν την άνιση αντιμετώπιση των μαθητών τους και συνδέονται με τις διαφορετικές προσδοκίες τους. Ανάμεσα στις συμπεριφορές είναι ότι περιμένουν λιγότερη ώρα τους αδύνατους μαθητές να απαντήσουν και, όταν αυτοί δυσκολεύονται, ρωτούν κάποιον άλλον μαθητή, αντί να επαναλάβουν ή να επαναδιατυπώσουν την ερώτηση. Επίσης, αλληλεπιδρούν λιγότερο συχνά με τους αδύνατους μαθητές και έχουν λιγότερες απαιτήσεις από αυτούς, όπως π.χ. τους αναθέτουν λιγότερη εργασία, αποδέχονται τη χαμηλότερη ποιότητα της εργασίας τους, ακόμη και λανθασμένες απαντήσεις απ' αυτούς κ.ά. Συμπερασματικά, οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών από κάποιους μαθητές τους, όταν επιβεβαιώνονται συστηματικά, τείνουν να εσωτερικευθούν στην εικόνα που διαμορφώνουν αυτοί οι μαθητές για τον εαυτό τους και στη συνέχεια να επαληθευτούν (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007).

Εξετάζοντας τους σχολικούς παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις χαμηλές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών οι παραπάνω ερευνητές υποστηρίζουν πως δεν θα μπορούσε να μην αναφερθεί και η απουσία από τα σχολεία της χώρας υποδοχής εκπαιδευτικών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η παρουσία τους θεωρείται σημαντική για το σύνολο των μαθητών, γιατί λειτουργούν ως πρότυπο για όλους τους μαθητές (μειονοτικούς και μη), αλλά λειτουργούν και ως «πολιτισμικοί μεταφραστές και μεσολαβητές» για τους μειονοτικούς μαθητές. Η ύπαρξη αλλοδαπών εκπαιδευτικών στα σχολεία θα μπορούσε να αποτελέσει ένα θετικό βήμα προς την κατεύθυνση της ισότητας των ευκαιριών για όλες τις ομάδες των μαθητών και τη βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων. Τέλος, υποστηρίζουν πως θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πρότυπα για τους αλλοδαπούς μαθητές και να τους δώσουν τα απαραίτητα κίνητρα και την ανάλογη υποστήριξη, ώστε να βελτιωθούν οι σχολικές τους επιδόσεις (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2012).

Η οργάνωση των σχολικών δραστηριοτήτων και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε εξωσχολικές δραστηριότητες μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχή ολοκλήρωση της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης και στη συνέχιση της φοίτησης τους, χωρίς να εγκαταλείψουν το σχολείο (Ingles, et al., 2015).

Ολοκληρώνοντας τη καταγραφή των σχολικών παραγόντων, που φαίνεται να επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, δεν πρέπει να παραλείψουμε τον ρόλο του εκπαιδευτικού και των διδακτικών πρακτικών που αξιοποιεί στην τάξη, για να διδάξει σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας είναι πολύ σημαντικός. Η Παλαιολόγου και ο Ευαγγέλου (2012) παρουσιάζουν τις προϋποθέσεις εκείνες που απαιτούνται, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να συνδράμουν στον περιορισμό του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός:

α) Πρέπει να είναι επιστημονικά καταρτισμένος, να έχει δηλαδή, πολύ καλή γνώση των σκοπών και των στόχων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, καθώς και να έχει την ικανότητα να συνδυάζει τη βιωματική με τη σύγχρονη γνώση.

β) Να έχει επαρκή επιστημονική δραστηριότητα. Εκτός από τις βασικές σπουδές να έχει μετεκπαιδευτεί, να έχει επιμορφωθεί και να συμμετέχει στα επιστημονικά δρώμενα (συνέδρια, σεμινάρια).

γ) Να έχει ικανότητα δόμησης της διδασκαλίας, δηλαδή, να μπορεί να επισημαίνει τα κύρια σημεία το μαθήματος και να συνδέει τις αποκτηθείσες γνώσεις με τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών.

δ) Να χρησιμοποιεί το υπάρχον εποπτικό διδακτικό υλικό, αλλά και να εφαρμόζει ποικίλες, καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές, αξιοποιώντας σωστά τον διδακτικό χρόνο.

ε) Να αξιοποιεί τα οφέλη της κατ' οίκον εργασίας, αναθέτοντας στους μαθητές εργασίες ανάλογες με τις δυνατότητές τους, όταν κρίνεται αναγκαίο και απαραίτητο.

στ) Τέλος, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία και διατήρηση παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη. Οφείλει να αντιμετωπίζει με παιδαγωγικό τρόπο τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών του, να τους παρέχει συναισθηματική ασφάλεια και να έχει υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές του.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα των πρακτικών που αξιοποιούν κατά τη διδασκαλία έχει επανειλημμένα υπογραμμιστεί από πολλούς ερευνητές (Creemers & Kyriakides, 2008· Hattie, 2009 ·Seidel & Shavelson, 2007). Έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές συνδέονται περισσότερο με τις επιδόσεις των μαθητών από ό,τι άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως τα ακαδημαϊκά προσόντα (Boonen, Van Damme & Onghena, 2013· Creemers & Kyriakides, 2008 ·Muijs & Reynolds, 2010· Palardy & Rumberger, 2008). Σε έρευνα

των Charalambous, Komitis, Papacharalambous και Stefanou (2014) φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να αξιολογούνται με βάση τις καθημερινές τους πρακτικές στην τάξη και όχι με βάση άλλους παράγοντες.

Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι μέθοδοι άμεσης διδασκαλίας, όπως η διάρθρωση του περιεχομένου, οι ερωτήσεις (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013· Hattie, 2009 ·Muijs et. al., 2005) είναι κατάλληλες για αυτήν την ηλικιακή ομάδα. Ωστόσο, φαίνεται ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων, αλλά λιγότερο αποτελεσματικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλότερου επιπέδου, για τις οποίες ενδέχεται να χρειαστούν περισσότερες διδακτικές προσεγγίσεις, που έχουν επίκεντρο τον ίδιο τον μαθητή, όπως στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.

Στην Ευρώπη οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καινοτομούν στις πρακτικές διδασκαλίας τους και να στοχεύουν στη μαθητοκεντρική διδασκαλία (European Commission, 2012b). Ωστόσο, αυτό πρέπει να επιτευχθεί με τρόπο που να εξασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν στην εκπαίδευση και αναπτύσσουν τουλάχιστον τις βασικές δεξιότητες. Σε αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει να εξεταστεί το ενδεχόμενο συνδυασμού εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, που συνδυάζουν την άμεση διδασκαλία με περισσότερες προσεγγίσεις, που έχουν ως κέντρο τον μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, όπως το επίπεδο ικανοτήτων, το κοινωνικό υπόβαθρο κ.ά. (Creemers & Κυριακίδης, 2008).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, η επιλογή των μεθόδων που θα αξιοποιηθούν παραμένει στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών (Eurydice, 2019). Ωστόσο, προκύπτει αναγκαία η ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών, εναλλακτικών διδακτικών μέσων και μεθόδων οργάνωσης της σχολικής τάξης που προωθούν αποτελεσματικά τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, τη συλλογικότητα και την ισότητα ευκαιριών για όλους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μεταναστών παιδιών είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Για να μπορέσει, όμως, ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει νέες μεθόδους διδασκαλίας, προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών, θα πρέπει να λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση τόσο στις αρχικές του σπουδές όσο και στη μετέπειτα ενδοϋπηρεσιακή του επιμόρφωση. Ένα σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από έρευνες είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, που αντιμετωπίζουν στην ίδια τάξη μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, αισθάνονται συχνά απροετοίμαστοι και

ανασφαλείς (Eurydice, 2019· Sinkkonen & Kyttälä, 2014· Trasberg & Kond, 2017). Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται, επίσης, από το γεγονός, ότι σε είκοσι οχτώ ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα η έλλειψη ικανοτήτων των εκπαιδευτικών να εργαστούν σε διαφορετικές και πολυπολιτισμικές τάξεις παρουσιάζεται ως η κύρια πρόκληση εκπαιδευτικής πολιτικής (Eurydice, 2019).

Συμπερασματικά, το ζήτημα της ένταξης και των σχολικών επιδόσεων των μεταναστών μαθητών είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και η αποτελεσματικότητα και τα αίτια της επιτυχίας του ή μη ανάγονται σε έναν συνδυασμό παραγόντων που εντάσσονται στο πλαίσιο των ατομικών διαφορών, καθώς και του ευρύτερου οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος. Απαραίτητη προϋπόθεση, σύμφωνα με τους για τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μεταναστών μαθητών είναι η αντιμετώπιση του ρατσισμού στο χώρο της εκπαίδευσης και η προώθηση στην πράξη της έννοιας της ισότητας των ευκαιριών για όλους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Προσδιορισμός της ανάγνωσης

Η ανάγνωση κατέχει σημαντική θέση στην επιστημονική έρευνα με πολλαπλές οπτικές και προσεγγίσεις. Στο παρελθόν, είχε επικρατήσει η άποψη πως η ανάγνωση είναι μια λειτουργία άμεσης ανύψωσης της έννοιας που παριστάνει ο γραπτός κώδικας, χωρίς τη μεσολάβηση της φωνολογικής μετάφρασης. Αυτό στηριζόταν στο γεγονός ότι οι γραπτές λέξεις αποτελούνται από οπτικά σύμβολα και όχι φωνολογικές μονάδες και ο αναγνώστης αναγνωρίζοντας τα σύμβολα μπορεί να έχει άμεση πρόσβαση στη σημασία της λέξης. Ωστόσο, στα αλφαβητικά συστήματα γραφής ο γραπτός λόγος αναπαριστάνει σε μεγάλο βαθμό αντιστοιχίας τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, επομένως η ανάγνωση θα πρέπει να προσδιορίζεται ως η μετάφραση ή αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα. (Πόρποδας, 2002).

Με βάση τις παραπάνω προσεγγίσεις, που συνδέουν την ανάγνωση με τον προφορικό και γραπτό λόγο, «η ανάγνωση αποτελεί μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης» (Πόρποδας, 2002,σ.41). Η ανάγνωση, σύμφωνα με τον Πόρποδα συνδέεται με την κατάκτηση του γραπτού λόγου και θεωρείται μία από τις σημαντικότερες προσληπτικές ικανότητες προς εκμάθηση για τη γλωσσική διδασκαλία. Είναι μια πολύπλοκη ερμηνευτική ενέργεια που εξαρτάται από την αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο και τη σχέση δύο εξίσου σημαντικών δεξιοτήτων, αυτών της αποκωδικοποίησης και της γλωσσικής κατανόησης.

Σύμφωνα με τους Σαρρή, Τζαμάκου, Μαρκάκης και Καλούδη (2018) για πολλά χρόνια η έρευνα για την διεκπεραίωση και τη μάθηση της ανάγνωσης απασχόλησε τόσο τους παιδαγωγούς όσο και τους ψυχολόγους. Οι έρευνες σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές εστίασαν σε δύο τομείς: στην ανάπτυξη των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων (Juil, Poulsen, & Elbro, 2014· Pfof, Hattie, Dörfler & Artelt, 2014· Seymour, Aro, & Erskine, 2003 · Zumeta, Compton, & Fuchs, 2012) και στη μελέτη της αναγνωστικής κατανόησης (Cornoldi, & Oakhill, 2013· Kendeou, Broek, Helder, & Karlsson, 2014· Perfetti, & Stafura, 2014).

Προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα ο τρόπος διεκπεραίωσης της ανάγνωσης, κρίνεται σκόπιμη η θεώρηση των βασικών γνωστικών λειτουργιών που συνθέτουν την ανάγνωση, καθώς και των γνωστικών στρατηγικών που απαιτούνται για τη διεκπεραίωσή της.

Η μάθηση της ανάγνωσης

Ο τρόπος με τον οποίο ο αρχάριος αναγνώστης διαβάζει τις λέξεις καθώς και ο τρόπος με τον οποίο ο ώριμος αναγνώστης διαβάζει πολυσύλλαβες λέξεις, ορθογραφικά παραποιημένες λέξεις ή ψευδολέξεις πραγματοποιείται, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) μέσω των δύο γνωστικών στρατηγικών: της ανάγνωσης με φωνολογική μεσολάβηση (ακουστική ανάγνωση) και της ανάγνωσης με την αναγνώριση της ορθογραφικής ταυτότητας (οπτική ανάγνωση).

Η *ανάγνωση με φωνολογική μεσολάβηση (ή ακουστική ανάγνωση)* είναι η στρατηγική με την οποία πραγματοποιείται η ανάγνωση των ορθογραφικά ασυνήθιστων λέξεων, των γραφημικών συνόλων, δηλαδή, που είναι γραμμένα με τέτοιο τρόπο που δεν έχουμε ξαναδεί, και η ορθογραφική αναπαράσταση αυτών δεν υπάρχει στη μνήμη μας, ώστε να βοηθηθεί η ανάσυρση της σημασιολογικής αναπαράστασής της (βλ. Πόρποδας, 2002).

Η *ανάγνωση με την αναγνώριση της ορθογραφικής ταυτότητας (οπτική ανάγνωση)* αφορά σε λέξεις ομόηχες, που η σημασία τους εξαρτάται από την ορθογραφική τους ταυτότητα. Οι αναγνώστες διαβάζουν τις λέξεις, καθώς τις αναγνωρίζουν ορθογραφικά και κατανοούν τη σημασία τους (βλ. Πόρποδας, 2002).

Η ανάλυση της αναγνωστικής λειτουργίας, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, στοχεύει στον προσδιορισμό των γνωστικών μηχανισμών και των διαδικασιών που πραγματοποιούνται κατά την διεκπεραίωση της ανάγνωσης. Κατανοώντας όλους τους παραπάνω γνωστικούς μηχανισμούς, είμαστε σε θέση να γνωρίσουμε πώς διαβάζουμε, αλλά και να αναγνωρίσουμε τους γνωστικούς μηχανισμούς που υπολειτουργούν.

Η ανάγνωση, σύμφωνα με τους Schaffner και Schiefele (2013), ως γνωστική διαδικασία, επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και σε αυτή εμπλέκονται πλήθος γνωστικών μηχανισμών και διαδικασιών (Σαρρής, Τζαμάκου, Μαρκάκης και Καλούδη, 2018). Στο ίδιο άρθρο τονίζεται πως οι γνωστικές διαδικασίες, σύμφωνα με τους Kuhn και Stahl, διακρίνονται σε διαδικασίες χαμηλού επιπέδου (low-level

processes), όπως η αναγνώριση των γραμμάτων και η αποκωδικοποίηση των λέξεων και σε διαδικασίες υψηλού επιπέδου, σύμφωνα (high-level processes), όπως η κατανόηση και η αναγνωστική ευχέρεια, σύμφωνα με τους Norton & Wolf (2012) (Σαρρής κ.ά., 2018). Για την αποτελεσματική αναγνωστική κατανόηση απαιτείται ο συντονισμός των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων (ακριβής και ευχερής αποκωδικοποίηση) και των ανώτερων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Oakhill, Cain & Bryant, 2003).

Αποκωδικοποίηση

Η αποκωδικοποίηση είναι η διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού των γραμμάτων μιας λέξης, μέσα από την οποία γίνεται η μετατροπή τους σε φωνημικές ή φθογγικές μονάδες και στη συνέχεια η σύνθεση των γραμμάτων σε συλλαβικά σύνολα, ώστε η λέξη να διαβαστεί με ακρίβεια (Snow&Sweet, 2003). Η διεκπεραίωση της γνωστικής αυτής λειτουργίας προϋποθέτει τη γνώση του ορθογραφικού συστήματος, την επίγνωση ότι η αντίστοιχη προφορική λέξη συγκροτείται από φωνημικές μονάδες που αναπαρίστανται από τα γραπτά σύμβολα, καθώς και τη σωστή λειτουργία της αντίληψης και μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών (Πόρποδας,2002).

Η αποκωδικοποίηση βασίζεται στη θεωρία των δύο δρόμων επεξεργασίας, ένα μοντέλο που αποτελεί τη βάση των περισσότερων αναπτυξιακών μοντέλων της ανάγνωσης. Σύμφωνα με αυτό, μια λέξη είναι δυνατόν να αναγνωριστεί είτε άμεσα, δηλαδή ολικά, μέσω της ορθογραφικής στρατηγικής, είτε έμμεσα, μέσω της διαδικασίας αντιστοίχισης κάθε γραφήματος με ένα φώνημα, μέσω της φωνολογικής στρατηγικής (Seymour, 2005).

Όταν ο αναγνώστης είναι έμπειρος, αναγνωρίζει τις λέξεις κυρίως μέσω της ορθογραφικής πληροφορίας. Όταν αυτή η πληροφορία είναι ανεπαρκής, εφαρμόζει τη διαδικασία φωνολογικής προσέγγισης στο νοητικό λεξικό. Αντίθετα, ο αρχάριος αναγνώστης χρησιμοποιεί τη φωνολογική στρατηγική, όταν οι γραφοφωνημικές σχέσεις είναι διαφανείς. Ωστόσο, σε περιπτώσεις αδιαφανών σχέσεων, όπως η ανάγνωση λέξεων με όμοια σύμφωνα ή δίψηφα, ευνοείται η ορθογραφική/ολική αναγνώριση (όπως αναφέρεται στο Τσελά, 2015).

Κατά τη διαδικασία της αποκωδικοποίησης σημαντικό ρόλο έχει και η αξιοποίηση του νοήματος των γλωσσικών μονάδων, στο βαθμό που οι μαθητές αξιοποιούν κάθε διαθέσιμη γνώση, για να την αποκωδικοποιήσουν με ευχέρεια

(Perfetti & Hart, 2001). Σύμφωνα με τους Παντελιάδου και Αντωνίου, (2007) για να εξετάσει κάποιος την αποκωδικοποίηση μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να αποκωδικοποιήσουν πραγματικές και άσημες λέξεις και να επιλέξουν αυτές που έχουν νόημα.

Τα ερευνητικά δεδομένα για την ανάγνωση στην ελληνική γλώσσα δείχνουν πως οι μαθητές διαβάζουν απευθείας μέσω της αλφαβητικής διαδικασίας (Πόρποδας, 2002, 2003). Ολοκληρώνοντας την πρώτη τάξη, τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν έναν αρκετά μεγάλο αριθμό πραγματικών και άσημων λέξεων με μια ποικιλία φωνολογικών δομών (Porpodas, 2001· Porpodas & Palaiothodorou, 1999). Ωστόσο, η ικανότητα αναγνώρισης λέξεων με βάση την αποκωδικοποίηση ολοκληρώνεται στην τρίτη τάξη (Πόρποδας, 2002). Πρόσφατη έρευνα για την ανάγνωση στην Ελλάδα αναφέρει πως η αποκωδικοποίηση αναπτύσσεται σημαντικά από την Πρώτη στη Δευτέρα τάξη και από τη Δευτέρα στην Τρίτη τάξη του Δημοτικού και στη συνέχεια εμφανίζεται ανάπτυξη μεταξύ της Έκτης δημοτικού και της Α΄ Γυμνασίου. Επίσης, στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι η ανάπτυξη της αποκωδικοποίησης αλλάζει, όταν οι μαθητές αξιολογούνται με ψευδολέξεις ή πραγματικές λέξεις (Παντελιάδου, Αντωνίου & Σιδερίδης, 2019).

Σύμφωνα με Έλληνες ερευνητές (Protopapas, Simos, Sideridis & Mouzaki, 2012· Protopapas & Skaloumbakas, 2007· Protopapas, Skaloumbakas & Bali, 2008), για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης η ακριβής αποκωδικοποίηση μπορεί να επιμένει μέχρι και τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου.

Κατανόηση

Η αναγνωστική κατανόηση είναι η δεύτερη και η πιο σημαντική γνωστική διαδικασία για την επίτευξη της αναγνωστικής λειτουργίας. Αφορά στην ανακάλυψη των σημασιολογικών πληροφοριών του κειμένου, αξιοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις και τις ιδέες του συγγραφέα (Randi, Grigorenko & Sternberg, 2005). Αποτελεί, αφενός, σύμφωνα με τους Li & Clariana (2019) μια διαδικασία ερμηνείας, μία ικανότητα εξαγωγής και κατασκευής νοήματος από τις αναπαραστάσεις της γλώσσας, αφετέρου, το προϊόν της ανάγνωσης που, σύμφωνα με τους Norris και Phillips (2008) ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του

κειμένου, χρησιμοποιώντας τις πρότερες γνώσεις και τις εμπειρίες του (Μαστροθανάσης, 2019).

Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως για τη διαδικασία της κατανόησης είναι απαραίτητες βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, όπως η ακρίβεια, η ευχέρεια της αποκωδικοποίησης και το πλούσιο λεξιλόγιο (de Jong & Van der Leij, 2002· Παντελιάδου & Μπότσα, 2007· Protopapas et. al., 2007) αλλά και ανώτερες αναγνωστικές δεξιότητες, όπως η συσχέτιση των γνώσεων με τις νέες πληροφορίες, καθώς και η οργάνωση και σύμπτυξη των σημασιολογικών σημείων του κειμένου.

Σύμφωνα με τις Παντελιάδου και Αντωνίου (2007), η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης μπορεί να γίνει σε επίπεδο λέξης, πρότασης και κειμένου. Όταν ένας μαθητής δεν ανταποκρίνεται στην αξιολόγηση αυτών των δεξιοτήτων αυτό ενδέχεται να οφείλεται στην ύπαρξη δυσκολιών αναγνωστικής κατανόησης. Οι μαθητές με ειδικές δυσκολίες στην αναγνωστική διαδικασία αντιμετωπίζουν σοβαρές αδυναμίες στην κατανόηση των πληροφοριών του κειμένου, στην εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων, στη διάκριση των πληροφοριών και στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Antonίου & Souvignier, 2007· Snowling, 2013).

Από την επισκόπηση των ερευνητικών δεδομένων για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης, αποδείχθηκε πως υπάρχει συνάφεια μεταξύ της αποκωδικοποίησης λέξεων και των δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης. Σύμφωνα με τη Geva (2000), αυτό συμβαίνει, διότι οι βραδύτεροι ρυθμοί στην αποκωδικοποίηση λέξεων επηρεάζουν την κατανόηση. Η ίδια ερευνήτρια επισημαίνει, επίσης, πως η αποκωδικοποίηση λέξεων συνεχίζει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση γραπτού λόγου μέχρι την ΣΤ΄ τάξη.

Σε έρευνα του Αϊδίνη (2012), διαπιστώθηκε πως η επίδοση στην κατανόηση ήταν σχετικά χαμηλή στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού παρά την επιτυχή ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων, ενώ η χαμηλή επίδοση στην κατανόηση παρατηρήθηκε ως και την ΣΤ΄ Δημοτικού.

Συμπερασματικά, λοιπόν, η κανονική λειτουργία των δύο παραπάνω διαδικασιών αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας, η επιτυχής ολοκλήρωση της οποίας δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με μία από τις δύο λειτουργίες

Η ανάγνωση, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το γινόμενο ή το άθροισμα των δύο αυτών λειτουργικών παραγόντων. Αν κάποιος από τους δύο παράγοντες δεν λειτουργεί πλήρως, τότε η ανάγνωση δεν είναι

ολοκληρωμένη και μιλάμε πια για αναγνωστική δυσλειτουργία. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης, που αναπαριστούν περιληπτικά τις υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί για το πώς μαθαίνει ένας αρχάριος αναγνώστης να διαβάζει.

Μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης

Η μελέτη μάθησης της ανάγνωσης οδήγησε τους ερευνητές στην ερμηνεία της, μέσω θεωρητικών μοντέλων, τα οποία διακρίνονται σε αναπτυξιακά και δομικά μοντέλα. Η βασική θέση των αναπτυξιακών μοντέλων μάθησης είναι ότι η μάθηση της ανάγνωσης επιτυγχάνεται μέσω ορισμένων φάσεων, ενώ τα δομικά μοντέλα ανάγνωσης περιγράφουν τη λειτουργία των γνωστικών μηχανισμών, που είναι απαραίτητοι για τη μάθηση της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Έχουν διατυπωθεί πολλά και διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης, αλλά για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα αναφερθούν περιληπτικά κάποια από τα αναπτυξιακά και δομικά μοντέλα, που άσκησαν τη μεγαλύτερη θεωρητική επίδραση.

Αναπτυξιακά μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης

Ένα από τα πιο σημαντικά μοντέλα ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας είναι το μοντέλο της Frith (1985), σύμφωνα με το οποίο η μάθηση της ανάγνωσης πραγματοποιείται σε τρία αναπτυξιακά στάδια: *το λογογραφικό, το αλφαβητικό και το ορθογραφικό* (Πόρποδας, 2002). Το πρώτο στάδιο, το λογογραφικό, είναι το αρχικό στάδιο ανάπτυξης της ανάγνωσης, κατά το οποίο η αναγνώριση των λέξεων γίνεται μόνο από την οπτική τους εμφάνιση, στηρίζεται, δηλαδή, σε κάποια οπτικά χαρακτηριστικά των λέξεων, χωρίς όμως, να υπάρχει φωνολογική μεσολάβηση. Το αλφαβητικό είναι το επόμενο εξελικτικό στάδιο κατά το οποίο ο αναγνώστης αναγνωρίζει τα γράμματα που αποτελούν τη λέξη, τα μετατρέπει σε φθόγγους και τα οργανώνει σε δομημένα σύνολα, για να διαμορφώσει τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης. Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο, το ορθογραφικό, ο αναγνώστης μπορεί να διαβάζει τις λέξεις τις οποίες αναγνωρίζει άμεσα, χωρίς φωνολογική κωδικοποίηση (βλ. Πόρποδας, 2002).

Τα επόμενα εξελικτικά μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης που προέκυψαν από μεταγενέστερες έρευνες (Ehri, 1992· Seymour & Evans, 1992) αμφισβήτησαν την

προϋπάρχουσα άποψη για τον πρωταρχικό ρόλο του λογογραφικού σταδίου έναντι του αλφαβητικού, υποστηρίζοντας ότι δεν αποτελεί ένα φυσικό και αναγκαίο στάδιο στη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης. Επεσήμαναν, επίσης, τη σπουδαιότητα της αλφαβητικής στρατηγικής κατά τα πρώτα στάδια μάθησης της ανάγνωσης.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την Ehri (1995), υπάρχουν τέσσερις φάσεις, κατά τις οποίες ο αναγνώστης αποκτά δεξιότητες αναγνώρισης των λέξεων. Η πρώτη είναι η προ-αλφαβητική φάση, στην οποία κατατάσσονται τα παιδιά, πριν πάνε στο σχολείο, τα οποία διαβάζουν τις λέξεις, χωρίς να χρησιμοποιούν την αλφαβητική γνώση. Η δεύτερη φάση είναι η μερική – αλφαβητική, στην οποία ανήκουν τα παιδιά του νηπιαγωγείου και της Α΄ τάξης, που γνωρίζουν κάπως το αλφαβητικό σύστημα. Στην επόμενη φάση εντάσσονται τα παιδιά που έχουν αποκτήσει λειτουργικές γνώσεις για το αλφαβητικό σύστημα και ονομάζεται πλήρης - αλφαβητική φάση. Χαρακτηριστικό αυτής της φάσης είναι η εμφάνιση φωνημικής επίγνωσης, η οποία βοηθά τα παιδιά να αντιστοιχίσουν τα φωνήματα στις προφορές των λέξεων με τα γραφήματα στον τρόπο ορθογραφίας τους. Η τέταρτη φάση, η παγιωμένη - αλφαβητική φάση ή αλλιώς ορθογραφική φάση χαρακτηρίζει αυτούς τους αναγνώστες, που για την διεκπεραίωση της ανάγνωσης άγνωστων λέξεων είναι σε θέση να εφαρμόζουν ποικίλες στρατηγικές. Η τελευταία φάση, η οποία προστέθηκε αργότερα στο αρχικό μοντέλο της Ehri είναι η αυτοματοποιημένη – αλφαβητική φάση. Εδώ τελειοποιείται η ανάγνωση, καθώς ο αναγνώστης έχει αναπτύξει αυτοματισμούς και ταχύτητα στην αναγνώριση γνωστών και άγνωστων λέξεων.

Συμπερασματικά, έχει υποστηριχθεί πως από το μοντέλο αυτό δεν απουσιάζει η γραμμικότητα στη θεώρηση της μάθησης της ανάγνωσης, γεγονός που οδήγησε στις αρχές της δεκαετίας του '90 την Goswami (1993) να προτείνει το αλληλεπιδραστικό αναλογικό μοντέλο μάθησης. Το *αλληλεπιδραστικό αναλογικό μοντέλο μάθησης* δεν προτείνει αναπτυξιακά στάδια για τη μάθηση της ανάγνωσης, αλλά θεωρεί ότι η μάθηση στηρίζεται στη σταδιακή ανάπτυξη μονάδων ορθογραφικής αναγνώρισης για λέξεις που έχουν φωνολογική βάση, η οποία βρίσκεται στο επίπεδο των αρχικών και τελικών τμημάτων των συλλαβών. Η αναγνωστική ανάπτυξη, δηλαδή, στηρίζεται στη μάθηση ορθογραφικών αναγνωριστικών μονάδων, οι οποίες συνδέονται άμεσα με φωνολογικές μονάδες.

Η καινοτομία στο παραπάνω αλληλεπιδραστικό μοντέλο της Goswami είναι ότι θεωρεί την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας ως μια διαδικασία λεξικής αναλογίας που συνεχώς, βελτιώνεται. Σε αυτό το μοντέλο δεν υπάρχει διαχωρισμός

μεταξύ των ορθογραφικών και φωνολογικών δεξιοτήτων, αφού η οπτική ανάλυση των λέξεων από το παιδί συνδέεται στενά με τα επίπεδα της φωνολογικής τους γνώσης. Όλα τα παραπάνω μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης έχουν βασιστεί σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην αγγλική γλώσσα, γι' αυτό και διερευνάται ακόμη, εάν όλα τα παραπάνω εξελικτικά στάδια μπορούν να γενικευθούν σε διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα. Τις τελευταίες δεκαετίες στόχος πολλών διαγλωσσικών συγκριτικών μελετών ήταν να προσδιοριστούν οι γλωσσικές ιδιότητες της διαδικασίας μάθησης της ανάγνωσης για όλες τις γλώσσες, καθώς και τα κοινά χαρακτηριστικά όλων των ορθογραφικών συστημάτων (βλ. Πόρποδας, 2002).

Το μοντέλο της διττής θεμελίωσης για τη μάθηση της ανάγνωσης

Το μοντέλο της διττής θεμελίωσης αναπτύχθηκε από τον Philip Seymour, ύστερα από πολλές έρευνες (Seymour, 1990· Seymour & Duce, 2001) για τη μάθηση της ανάγνωσης της αγγλικής γλώσσας, αλλά χρησιμοποιήθηκε και σε πολλές διαγλωσσικές έρευνες σε ρηγά ορθογραφικά συστήματα (Πόρποδας, 2002).

Ο Seymour, στην προσπάθεια να αξιολογήσει τα αρχικά στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης, μέσα από το μοντέλο της διττής θεμελίωσης, πρόβλεψε ότι η μάθηση της ανάγνωσης στηρίζεται στην ύπαρξη δύο ευδιάκριτων θεμελιωδών λειτουργικών διαδικασιών. Η πρώτη είναι η λογογραφική διαδικασία, που χρησιμοποιείται για τη διεκπεραίωση της λέξης ως σύνολο και η δεύτερη είναι η αλφαβητική διαδικασία, απαραίτητη για την αποκωδικοποίηση και τη φωνολογική μετάφραση των γραμμάτων της λέξης.

Επιπλέον, πολύχρονες έρευνες (Seymour et al., 2003· Seymour & Duce, 2001) οδήγησαν στην πρόβλεψη για την ύπαρξη δύο βασικών γνωστικών λειτουργιών για τη μάθηση της ανάγνωσης. Η πρώτη αναφέρεται στη γλωσσική επίγνωση, στην επίγνωση, δηλαδή, ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικά και μορφολογικά στοιχεία και η δεύτερη στην ορθογραφική δομή, στην απόκτηση γνώσης ότι η ορθογραφία αναπαριστάνει τη φωνολογία και τα μορφήματα.

Το μοντέλο της διττής θεμελίωσης, όπως περιγράφεται στο έργο του Πόρποδα, αναλύεται σε τέσσερις εξελικτικές φάσεις/στάδια, τα οποία, σε αντίθεση με τα στάδια των άλλων θεωρητικών προσεγγίσεων, δεν αποτελούν ξεχωριστά ή αυστηρώς διαδοχικά εξελικτικά στάδια, αλλά, αντιθέτως, τα στάδια ανάπτυξης επικαλύπτονται και δρουν αθροιστικά. Οι τέσσερις φάσεις ανάπτυξης της αναγνωστικής διαδικασίας

είναι η Φάση 0: Προ-αναγνωστική, η Φάση 1: Θεμελιακή ανάγνωση, η Φάση 2: Ορθογραφική ανάγνωση και η Φάση 3: Μορφογραφική ανάγνωση.

Στην Προαναγνωστική Φάση ανήκουν τα παιδιά που δεν μπορούν ακόμα να διαβάσουν. Ωστόσο, τα παιδιά αυτά φαίνεται να έχουν αποκτήσει κάποιο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Στη φάση αυτή, τα παιδιά μαθαίνουν να αντιστοιχούν τα γράμματα με τους ήχους, γνώση που προαπαιτείται για την ανάπτυξη της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας (Seymour, 2005)

Στην δεύτερη φάση της Θεμελιακής ανάγνωσης υπάρχουν τρία στάδια ανάπτυξης: η μάθηση των γραμμάτων του αλφαβήτου και των φθόγγων και η ανάπτυξη δύο διαδικασιών διεκπεραίωσης της ανάγνωσης, της λογογραφικής και της αλφαβητικής διαδικασίας. Το πρώτο στάδιο, που περιλαμβάνει τη μάθηση των γραμμάτων και των φθόγγων που αντιστοιχεί στο καθένα, θεωρείται απαραίτητο, προκειμένου να αναπτυχθεί η λογογραφική και αλφαβητική διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των γραμμάτων και των αντίστοιχων φθόγγων των λέξεων που θα διαβάσουν, προκειμένου να αναγνώσουν τις λέξεις αυτές λογογραφικά και αλφαβητικά.

Στο στάδιο της λογογραφικής ανάγνωσης, οι μαθητές διαβάζουν ολικά ή λογογραφικά τις λέξεις, στηριζόμενοι στην αναγνώριση μόνο κάποιων γραμμάτων. Τα παιδιά δεν αποκωδικοποιούν τη λέξη, αλλά τη βλέπουν ως ένα σύνολο γραμμάτων και από την αποσπασματική αναγνώριση κάποιων γραμμάτων στην αρχή ή και στο τέλος της λέξης συμπεραίνουν την έννοιά της. Η λειτουργία του λογογραφικού σταδίου, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), δεν είναι αναγκαία για την ανάγνωση της ελληνικής γλώσσας και αυτό, ίσως, να οφείλεται στον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας (αναλυτικοσυνθετικά), που βοηθά τα παιδιά να μάθουν τη σχέση των γραμμάτων με τους ήχους.

Το στάδιο της αλφαβητικής ανάγνωσης περιλαμβάνει τη γραφημική αποκωδικοποίηση των γραμμάτων, τον προσδιορισμό του αντίστοιχου φθόγγου ή φωνήματος και τη σύνθεση όλων των φθόγγων, με τελικό σκοπό τον φωνολογικό προσδιορισμό της λέξης. Η αποκωδικοποίηση, ως βάση για την ανάπτυξη της αλφαβητικής ανάγνωσης, συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγλωσσικής επίγνωσης στο επίπεδο των φωνημάτων (Πόρποδας, 2002). Στην επόμενη φάση της Ορθογραφικής ανάγνωσης, η διεκπεραίωση της ανάγνωσης δεν στηρίζεται μόνο στην αποκωδικοποίηση των γραμμάτων και στη φωνολογική αντιστοίχιση αυτών, αλλά και στην αξιοποίηση δομημένων ορθογραφικών συνόλων, όπως είναι η συλλαβή για την

ελληνική γλώσσα και το αρχικό (onset) και το τελικό (rime) τμήμα της συλλαβής για την αγγλική γλώσσα, τα ονομαζόμενα ως μονάδες ανάγνωσης. Οι μονάδες ανάγνωσης είναι διαφορετικές για κάθε γλώσσα. Στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας, η φύση του ορθογραφικού συστήματος αποδυναμώνει την υπόθεση ότι τα τελικά τμήματα των συλλαβών αποτελούν ορθογραφικές μονάδες, όπως ισχύει για την αγγλική γλώσσα. Αναφορικά με την ελληνική γλώσσα αποδείχτηκε ότι η μονάδα ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας είναι η συλλαβή (Porpodas, 2001). Οι αναγνώστες της ελληνικής γλώσσας κατακτούν την ορθογραφική φάση ταυτόχρονα με το αλφαβητικό στάδιο της ανάγνωσης, αξιοποιώντας την ορθογραφικά δομημένη μονάδα της συλλαβής, ενώ ο συνδυασμός των συλλαβών για την προφορά της λέξης αναμένεται να αποκτηθεί στην επόμενη φάση, τη μορφογραφική.

Η τελευταία φάση του μοντέλου της διττής θεμελίωσης, η Μορφογραφική, αποτελεί την τελευταία αναπτυξιακή φάση, που σύμφωνα με τον Seymour (2005), στη φάση αυτή, τα παιδιά συνδυάζουν γλωσσικές μονάδες συλλαβικού μεγέθους για τον σχηματισμό πολυσύλλαβων λέξεων. Η δομή της μορφογραφικής ανάγνωσης μπορεί να περιέχει δομές για λέξεις ολόκληρες, για συνδυασμό συλλαβών ή και συνδυασμό μορφημάτων. Είναι πολύ σημαντικός ο τρόπος που το ορθογραφικό σύστημα κάθε γλώσσας αναπαριστά λεξικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά ευδιάκριτα από τα φωνολογικά χαρακτηριστικά. Στα ρηχά αλφαβητικά συστήματα, οι συλλαβές αποτελούν επαρκείς γλωσσικές μονάδες για την κατάκτηση της μορφογραφικής ανάγνωσης.

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε πως σε όλα στάδια της ανάγνωσης οι αναγνώστες περνούν από το στάδιο της οπτικής αναγνώρισης της λέξης, στο στάδιο της αλφαβητικής αναγνώρισης της λέξης και στη συνέχεια στο στάδιο της ορθογραφικής αναγνώρισης της λέξης (Tracey & Morrow, 2012). Γενικά, υπάρχει η συμφωνία των τεσσάρων σταδίων, το στάδιο των αναδυόμενων αναγνωστών, το στάδιο των πρώιμων αναγνωστών, το στάδιο των μεταβατικών, και τέλος, το στάδιο των αποτελεσματικών αναγνωστών.

Αναδυόμενος γραμματισμός

Η αναγνωστική ετοιμότητα, για πολλά χρόνια, μέχρι και τις μέρες μας, ήταν μια βασική προϋπόθεση για την ανάγνωση και σε αυτή στηρίχθηκε η διαδικασία της

ανάγνωσης. Με το πέρασμα του χρόνου, όμως, και βασιζόμενοι στα ερευνητικά δεδομένα, διαμορφώθηκαν τρεις βασικές προσεγγίσεις, η εξελικτική, η εμπειρική και η επικοινωνιακή προσέγγιση. Κατά την εξελικτική προσέγγιση, το παιδί, πριν έρθει σε επαφή με την ανάγνωση, πρέπει να αποκτήσει γνωστική, συναισθηματική και ψυχοσωματική ωρίμανση, ενώ, παράλληλα, με την εμπειρική και κυρίως, μέσα από τη διδασκαλία και τις κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες, μπορεί το παιδί να φτάσει στο κατάλληλο επίπεδο της αναγνωστικής ετοιμότητας (Τζιβινίκου, 2015)

Σήμερα, ο όρος αναγνωστική ετοιμότητα, σύμφωνα με την ερευνήτρια εγκαταλείπεται, αφού γίνεται δεκτό πως δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη ηλικία, κατά την οποία τα παιδιά μπορούν να μάθουν γραφή και ανάγνωση (Morrow, 2005). Αντί αυτής, προτιμάται ο όρος *αναδυόμενος γραμματισμός* που συνδέεται με την επικοινωνιακή προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η αναγνωστική ετοιμότητα συνδέεται, κυρίως, με τη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού, μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, με την υποστήριξη του αναδυόμενου γραμματισμού.

Σε μια προσπάθεια να οριστεί ο αναδυόμενος γραμματισμός, η Τζιβινίκου αναφέρει πως είναι «η σταδιακή ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κατανόηση του μηνύματος του γραπτού λόγου, και του επικοινωνιακού χαρακτήρα του, πριν την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και την έναρξη της συστηματικής διδασκαλίας» (Τζιβινίκου, 2015, σελ. 142).

Ο αναδυόμενος γραμματισμός σχετίζεται με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και τις εμπειρίες του γραμματισμού. Ειδικότερα, τα παιδιά με τον προφορικό λόγο μαθαίνουν να μιλούν και να ακούν, έτσι αναπτύσσουν και κατακτούν πολλές στρατηγικές μάθησης, καθώς, επίσης, και πολλά εργαλεία, όπως σύνταξη, λεξιλόγιο, τρόπους μετάδοσης μηνυμάτων, έλεγχο των υποθέσεων κατά το διάβασμα. Όλα αυτά αποτελούν τη βάση για την κατάκτηση της ανάγνωσης. Για να κατανοηθεί ο αναδυόμενος γραμματισμός, πρέπει να εκτιμηθούν τα συστατικά του, δηλαδή η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της ενημερότητας του παιδιού, σχετικά με τον γραπτό λόγο, όπως αναφέρεται στο Τζιβινίκου (2015)

Η εκτίμηση του προφορικού λόγου σημαίνει και εκτίμηση της άρθρωσης του παιδιού, της δομής των μορφοσυντακτικών στοιχείων του λόγου του, κατά πόσον το λεξιλόγιό του είναι επαρκές και, γενικά, αν υπάρχει ευχέρεια στον λόγο του. Η εκτίμηση αυτή είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί, σύμφωνα με την ερευνήτρια, με την αναδιήγηση, κατά την οποία το παιδί αναδιηγείται την ιστορία που του είπαμε ή του διαβάσαμε και τότε μπορούμε να αξιολογήσουμε πόσες και τι είδους λέξεις

χρησιμοποιεί, αν οι προτάσεις του έχουν πληρότητα από την άποψη μορφής και σύνταξης, αν τα γεγονότα παρουσιάζονται με ακρίβεια ή όχι.

Η περιγραφική αξιολόγηση του παιδιού μπορεί να οδηγήσει στην εκτίμηση της ενημέρωσης του παιδιού, σχετικά με τον γραπτό λόγο. Αυτό αποκαλύπτει αν το παιδί είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα γραπτά μηνύματα του περιβάλλοντός του, τις λειτουργίες του γραπτού λόγου, τα βασικά μέρη του βιβλίου, τη φορά και την κατεύθυνση της ανάγνωσης, τι είναι λέξη, γράμμα και τα βασικά σημεία στίξης.

Επίσης, όπως αναφέρει η Τζιβνίκου βασίζεται στην αντιληπτική ικανότητα σχετικά με το κείμενο, αν δηλαδή, το παιδί μπορεί να θυμάται τα στοιχεία της ιστορίας, αν μπορεί να δημιουργεί ιστορία με σφιχτή δομή και αν αυτή η δομή παραμένει κατά τη διάρκεια της αναδιήγησης. Επίσης, βασίζεται και στην δεξιότητα της φωνολογικής ενημερότητας, να μπορεί το παιδί, δηλαδή, να ξεχωρίζει τις λέξεις, τις συλλαβές, τα φωνήματα και την ομοιοκαταληξία. Ολοκληρώνοντας, το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να ελέγχει ικανοποιητικά τη γραφή και την ανάγνωση, που σημαίνει να καταβάλλει προσπάθειες γραφής και ανάγνωσης, να γνωρίζει τα ονόματα των γραμμάτων, να ξέρει ορισμένες αντιστοιχίες γραφήματος-φωνήματος και να μπορεί να αυτοσχεδιάζει (βλ. Τζιβνίκου, 2015, σελ 141).

Componential Model of Reading (CMR)

Αρκετά θεωρητικά μοντέλα, σύμφωνα με τους Li, Koh, Geva, Joshi και Chen (2020) έχουν προταθεί σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αναγνωστική κατανόηση τόσο για τα μονόγλωσσα όσο και τα δίγλωσσα παιδιά. Η Απλή Θεώρηση της Ανάγνωσης (Simple View of Reading /SVR) είναι ένα δημοφιλές μοντέλο που τονίζει τον ρόλο της αποκωδικοποίησης και της γλωσσικής κατανόησης στην κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης (Gough & Tunmer, 1986). Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητα του μοντέλου της Απλής θεώρησης (Gottardo & Mueller, 2009· Kirby & Savage, 2008), ωστόσο, το μοντέλο αυτό έχει επικριθεί για την απλοϊκότητά του. Επέκταση της Απλής Θεώρησης της Ανάγνωσης, αποτελεί το Componential Model of Reading / CMR (Aaron, Joshi, Gooden & Bentum, 2008), το οποίο παρέχει ένα ευρύτερο και πιο ολοκληρωμένο πλαίσιο παραγόντων που περιγράφουν τη διαδικασία της ανάγνωσης. Το μοντέλο CMR

αποτελείται από τρεις τομείς, τον γνωστικό, τον ψυχολογικό και τον οικολογικό τομέα και παρουσιάζεται αναλυτικά στο άρθρο των Li, Koh, Geva, Joshi και Chen (2020) ως εξής:

Στο μοντέλο CMR, ο γνωστικός τομέας σύμφωνα με τους Joshi και Aaron, (2012) εξετάζει δύο παράγοντες, την αναγνώριση των λέξεων και την γλωσσική κατανόηση, ενώ πολλοί ερευνητές τονίζουν και τον σημαντικό ρόλο της αναγνωστικής ευχέρειας και του λεξιλογίου (Nakamoto, Lindsey & Manis, 2007· Tunmer & Charpman, 2012 · Yaghoub Zadeh, Farnia, & Geva, 2012). Σημαντικοί παράγοντας που πρέπει επίσης, να λαμβάνονται υπόψη είναι το αναπτυξιακό επίπεδο και το γλωσσικό προφίλ των μαθητών (βλ. Li, Koh, Geva, Joshi και Chen , 2020).

Για τους μονόγλωσσους μαθητές , η ανάγνωση λέξεων τείνει να έχει σχετικά μεγαλύτερο ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση μεταξύ των μικρότερων παιδιών, ενώ στα μεγαλύτερα παιδιά σημαντικό ρόλο φαίνεται να έχει η γλωσσική κατανόηση (Catts, Hogan, & Adlof, 2005). Από την άλλη πλευρά, μεταξύ δίγλωσσων παιδιών φαίνεται να είναι σημαντικός ο ρόλος του λεξιλογίου (Farnia & Geva, 2013· Proctor et al., 2012), καθώς ακόμη και μετά από έξι χρόνια εκπαίδευσης στη δεύτερη γλώσσα, παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών ως προς το λεξιλόγιο (Farnia & Geva, 2011).

Ο ψυχολογικός τομέας, σύμφωνα με τους Li, Koh, Geva, Joshi και Chen (2020) αποτελείται από μεταβλητές που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, όπως τα κίνητρα, το ενδιαφέρον, το στυλ μάθησης, οι προσδοκίες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αλλά και οι διαφορές των φύλων (Aaron et al., 2008). Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει πως η κατάκτηση της ανάγνωσης σχετίζεται τόσο με το φύλο των μαθητών και την στάση των εκπαιδευτικών ως προς την ανάγνωση (Chiu, McBride-Chang, & Lin, 2012) όσο και με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών τους (Ortiz et al., 2012· Sáez, Folsom, Al Otaiba & Schatschneider, 2012).

Άλλοι παράγοντες σημαντικοί για την κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης είναι τα κίνητρα (Lau, 2004) και το επίπεδο επιπολιτισμού, όταν αναφερόμαστε σε μετανάστες μαθητές (Berry, 2003), καθώς, όσο τα άτομα αυτά ταυτίζονται και ενσωματώνονται ψυχολογικά στη γενική κουλτούρα, τόσο υψηλότερο αποδείχτηκε ότι είναι και το επίπεδο επάρκειας στη δεύτερη γλώσσα (Kim & Omizo, 2006).

Ο τρίτος τομέας (βλ. Li, Koh, Geva, Joshi και Chen , 2020) είναι ο οικολογικός που σχετίζεται με το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, όπως το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού (Chiu et al., 2012), οι πρακτικές διδασκαλίας (Sáez et al., 2012), και οι διάλεκτοι (Ortiz et al., 2012). Ανάμεσα σε αυτά το περιβάλλον του οικογενειακού γραμματισμού, όπως ο αριθμός των βιβλίων στο σπίτι, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και οι δραστηριότητες οικογενειακού γραμματισμού έχουν αποδειχτεί πως σχετίζονται με τις επιδόσεις των μικρών παιδιών στην ανάγνωση, ακόμη και σε διαφορετικές γλώσσες (Chiu et al., 2012· Katzir, Lesaux, & Kim, 2009· Sénéchal, & LeFevre, 2014).

Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Chiu et al. (2012), όπως αναφέρεται στον έργο των Li et al. (2020) αποδείχθηκε πως από τους τρεις τομείς μόνο οι παράγοντες του οικολογικού τομέα ήταν οι πιο σημαντικοί προγνωστικοί δείκτες για τις αναγνωστικές επιδόσεις των παιδιών. Ομοίως, σε άλλη έρευνα φάνηκε ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο σχετίζεται θετικά με την κατάκτηση της ανάγνωσης σε μικρά παιδιά, αφού παιδιά από υψηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση από παιδιά χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (Korat, 2005).

Συγκεκριμένα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αφορά όχι μόνο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αλλά και το οικογενειακό εισόδημα και το επάγγελμα. Ωστόσο, μεταξύ δίγλωσσων παιδιών από οικογένειες μεταναστών, η εργασία και το εισόδημα μπορεί να υποβαθμίσει το πολιτιστικό και εκπαιδευτικό κεφάλαιο που οι μετανάστες γονείς φέρνουν μαζί τους στη χώρα υποδοχής. Επομένως, σύμφωνα με τους Calvo και Bialystok (2014) για τις οικογένειες μεταναστών το μορφωτικό επίπεδο των γονέων καθώς και το περιβάλλον του οικογενειακού γραμματισμού μπορεί να αποτελέσουν καλύτερους δείκτες από ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας (Li et al., (2020).

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει με βάση το μοντέλο CMR, σύμφωνα με τους Li, Koh, Geva, Joshi και Chen (2020) έχουν επικεντρωθεί στη συνεισφορά του κάθε τομέα ξεχωριστά στην κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης και γι' αυτό το λόγο έχει υπογραμμιστεί από τους ερευνητές η ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη και οι τρεις τομείς, όταν διεξάγονται έρευνες που αφορούν την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Στη έρευνα των Ortiz και των συνεργατών (όπως αναφέρεται στο Li et al. 2020) εξετάστηκε η συμβολή διαφόρων προβλεπτικών παραγόντων στο νηπιαγωγείο για την κατάκτηση της ανάγνωσης την πρώτη τάξη του

Δημοτικού. Οι προγνωστικοί παράγοντες αφορούσαν γνωστικούς παράγοντες (λεξιλόγιο, φωνολογικές και μορφο-συντακτικές δεξιότητες, δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων), ψυχολογικούς παράγοντες (ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών, κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές) και οικολογικούς παράγοντες (διάλεκτοι, διάρκεια προσχολικής εκπαίδευσης, οικογενειακός γραμματισμός). Σε αυτή την έρευνα φάνηκε πως οι παράγοντες και από τους τρεις τομείς συνέβαλαν στην αναγνωστική κατανόηση, με τους γνωστικούς παράγοντες να συμβάλλουν σε υψηλότερα επίπεδα αναγνωστικής κατανόηση και τους οικολογικούς παράγοντες σε χαμηλότερα επίπεδα(βλ.

Ωστόσο, σε έρευνα των Chiu, McBride-Chang και Lin (όπως αναφέρεται στο Li et al. 2020) που αξιοποίησαν το μοντέλο CMR για 186.725 μαθητές τετάρτης τάξης από 38 χώρες (αναλύοντας τα δεδομένα του 2006 Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS), αποδείχτηκε πως οικολογικοί παράγοντες, όπως ο αριθμός των βιβλίων στο σπίτι, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, οι στάσεις ως προς την ανάγνωση και το σχολικό κλίμα εξήγησαν τη μεγαλύτερη διαφορά στην αναγνωστική κατανόηση ανά χώρα και τάξη. Αντίθετα, οι γνωστικοί και οι ψυχολογικοί παράγοντες που μετρήθηκαν σε επίπεδο μαθητή συνέβαλαν πολύ λιγότερο στις διαφορές που παρουσιάστηκαν ως προς την αναγνωστική κατανόηση.

Σε μελέτη, επίσης, των Kieffer και Vukovic (2012) εξετάστηκε το CMR μοντέλο σε δίγλωσσους μαθητές, αλλά η μελέτη περιελάμβανε μόνο τον γνωστικό και τον οικολογικό τομέα. Στη μελέτη τους, τα μισά από τα παιδιά του δείγματος προέρχονταν από ισπανόφωνες οικογένειες και τα άλλα μισά, από οικογένειες που μιλούσαν και Αγγλικά. Οι δύο ομάδες έδειξαν παρόμοια αναγνωστική επίδοση από την πρώτη έως την τρίτη τάξη. Οι Kieffer και Vukovic (2012) απέδωσαν την παρόμοια απόδοση σε οικολογικούς παράγοντες, όπως οι ομοιότητες στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και στο σχολικό περιβάλλον (βλ. Li et al. 2020).

Σε μια άλλη μελέτη με τη συμμετοχή παιδιών των οποίων οι οικογένειες μετανάστευσαν από την Αιθιοπία στο Ισραήλ, η γλωσσική επάρκεια των μητέρων στη δεύτερη γλώσσα συσχετίστηκε θετικά με τις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών τους, δείχνοντας και πάλι τον κρίσιμο ρόλο της ικανότητας των γονέων να παρέχουν υποστήριξη στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους στη δεύτερη γλώσσα (Shany, Geva, & Melech-Feder, 2010).

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση του CMR μοντέλου, έτσι όπως παρουσιάστηκε στο έργο των Li et al. (2020) είναι σημαντικό σύμφωνα με τους ίδιους

ερευνητές να επισημανθεί πως κατά τη διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές ένα ευρύτερο και ολοκληρωμένο πλαίσιο παραγόντων που περιγράφουν τη διαδικασία της ανάγνωσης, προκειμένου να υπάρξει πληρέστερη αποτύπωση της κατάστασης που επικρατεί γύρω από την κατάκτηση της ανάγνωσης.

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν οι γλωσσικοί παράγοντες που καθορίζουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας, όπως είναι η φωνολογική, η μορφολογική και η συντακτική επίγνωση. Η συμβολή των γλωσσικών αυτών παραγόντων στην επιτυχή διεκπεραίωση της ανάγνωσης έχει πια αποδειχθεί μέσα από πλήθος ερευνητικών μελετών τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς.

Γλωσσικοί παράγοντες ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας

Η γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία και συντελείται με την ενεργοποίηση πολλών γνωστικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (Kuo & Anderson, 2006). Η διερεύνηση των παραγόντων που καθορίζουν την επίδοση στην ανάγνωση αποτελεί διαχρονικά αντικείμενο μελέτης για πολλούς ερευνητές, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004· Apel, Wilson-Fowler, Brimo & Perrin, 2012· Hulme & Snowling, 2014· Marinellie, 2010· Μουζάκη, Πρωτόπαπας & Τσαντούλα 2008). Για την κατάκτηση και την επιτυχή διεκπεραίωση της ανάγνωσης απαιτούνται σύνθετες γλωσσικές, μεταγλωσσικές και γνωστικές διεργασίες.

Τα ερευνητικά δεδομένα για τη σημασία της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ανάγνωσης θα παρουσιαστούν αναλυτικά παρακάτω, στην ενότητα των διδακτικών πρακτικών για τις πρώιμες θεμελιακές βάσεις ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας.

Εκτός από τη φωνολογική επίγνωση, φαίνεται να υπάρχουν και άλλες μη φωνολογικές δεξιότητες που μπορούν έχουν εξίσου σημαντική συνεισφορά στην ανάπτυξη της αναγνωστικής λειτουργίας, όπως οι μεταγλωσσικές δεξιότητες της Μορφολογικής και της Συντακτικής επίγνωσης (Carlisle, 2003 ·Hulme & Snowling, 2014 · Μήτσης 2015).

Μορφολογική επίγνωση

Η μορφολογία περιλαμβάνει τη μελέτη των δομικών στοιχείων που χρησιμοποιούνται για τον σχηματισμό λέξεων, δηλαδή τα μορφήματα που αποτελούν μικρότερες γλωσσικές μονάδες που φέρουν σημασία, και μπορεί να είναι μία λέξη ή ένα πρόσφυμα (Ράλλη, όπως αναφέρεται στο Τσελά, 2015). Η μορφολογική επίγνωση, σύμφωνα με την Carlisle (2003) ,ορίζεται ως η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τα μορφήματα και να μπορούν να τα χειρίζονται για τον σχηματισμό λέξεων (Τσελά, 2015). Στο ίδιο έργο παρουσιάζονται τρία είδη μορφολογικής επίγνωσης: α) η μορφολογική επίγνωση κλίσης, που αναφέρεται στη γραμματική λειτουργία της ρίζας μιας λέξης, β) η μορφολογική επίγνωση παραγωγής, που περιλαμβάνει την προσθήκη ενός μορφήματος, για να αλλάξει ένα μέρος του λόγου ή το νόημα ενός βασικού μορφήματος, και γ) η μορφολογική επίγνωση σύνθεσης, που αναφέρεται στον σχηματισμό νέων λέξεων με τον συνδυασμό δύο ή περισσότερων λέξεων ή ριζών (Kuo & Anderson, 2006).

Η Τσελά (2015) στο έργο της αναφέρει πως τα ερευνητικά δεδομένα μέχρι σήμερα έχουν δείξει ότι η μορφολογική επίγνωση έχει σημαντική επίδραση στην επιτυχή ανάγνωση λέξεων σε όλες τις γλώσσες ανεξαρτήτως συστήματος γραφής (Apel et al., 2012· Kirby et al. 2011· Rispens, McBride -Chang & Reitsma, 2008). Έρευνες, επίσης, σε μαθητές που έχουν ολοκληρώσει την εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, έδειξαν υψηλή συσχέτιση μεταξύ των δεξιοτήτων μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική δεξιότητα (Colé, Bouton, Leuwens, Casalis & Sprenger-Charolles, 2011· Marcolini, Traficante, Zoccolotti & Burani, 2011).

Στο ίδιο έργο παρουσιάζονται από την ερευνήτρια Τσελά μελέτες κατά τις οποίες έχει αποδειχτεί ο ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης στην ακρίβεια και την ευχέρεια της ανάγνωσης σε γλώσσες με διαφορετικό βαθμό διαφάνειας (Casalis, Deacon & Pacton, 2011 ·Colé et al.,2011· Μανωλίτσης, 2005), ενώ παράλληλα έχει επιβεβαιωθεί και η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την κατανόηση (Kuo & Anderson, 2006· Nagy et al. (2003). Κάποιοι σημαντικοί παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τη συμβολή της μορφολογίας στην ανάγνωση είναι η ηλικία των μαθητών (Deacon et al., 2011), το είδος της ορθογραφίας και το γραπτό σύστημα (Verhoeven & Perfetti, 2011). Τέλος, από την έρευνα των Colé και των συνεργατών του (όπως αναφέρεται στο Τσελά, 2015), προέκυψε πως η μορφολογική επεξεργασία αντί της φωνολογικής μπορεί εναλλακτικά να συμβάλει στην αποκωδικοποίηση νέων

παράγωγων λέξεων ή λέξεων χαμηλής συχνότητας, όταν περιλαμβάνονται σε αυτές γνωστές ομάδες γραμμάτων.

Συντακτική επίγνωση

Η σύνταξη αναφέρεται στη συστηματική σειρά των συστατικών της πρότασης, ενώ η συντακτική επίγνωση ορίζεται ως η μεταγλωσσική δεξιότητα του αναγνώστη να αναγνωρίζει τους βασικούς κανόνες δομής των προτάσεων και να τους διαχειρίζεται αποτελεσματικά με στόχο την κατανόηση μιας πρότασης ή κειμένου (Cain, 2007).

Σύμφωνα με την Φιλιππάτου (όπως αναφέρεται στο Τσελά (2015)) η ανάγνωση στην ελληνική γλώσσα φαίνεται να έχει άμεση σχέση με τη συντακτική επίγνωση και έχει αποδειχθεί πως σχετίζεται θετικά με την ανάγνωση λέξεων (Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006· Marinellie ,2010), με την αναγνωστική ευχέρεια (Mokhtari & Thompson, 2006) και με την κατανόηση κειμένου (Chik, et al., 2011). Σύμφωνα, επίσης, με τη Marinellie (2010), η συντακτική επίγνωση αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην κατανόηση των ορισμών των λέξεων και στη χρήση των ορισμών μιας πρότασης.

Ως προς τη συσχέτιση, ανάμεσα στη κατανόηση του κειμένου και τη συντακτική επίγνωση, οι έρευνες των Muter, Hulme, Snowling και Stevenson (2004) έδειξαν πως σε μαθητές από έξι έως 10 ετών η συντακτική επίγνωση μπορεί να προβλέψει την αναγνωστική κατανόηση (Τσελά, 2015). Τέλος, οι κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι φτωχοί αναγνώστες έχουν περιορισμένη συντακτική επίγνωση και πως το είδος των μορφοσυντακτικών δοκιμασιών και ο λειτουργικός ορισμός της ανάγνωσης αλληλεξαρτώνται. Επίσης, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν πως τόσο η μορφολογική όσο και η συντακτική επίγνωση, επίσης, μπορούν να προβλέψουν την ικανότητα ανάγνωσης λέξεων σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου (Roman, Kirby, Parrila, Wade – Woolley & Deacon, 2009).

Στον αντίποδα των ευρημάτων που εντοπίζουν συσχέτιση της συντακτικής ενημερότητας με τις αναγνωστικές δεξιότητες βρίσκονται και οι απόψεις των ερευνητών που υποστηρίζουν πως η σχέση αυτή δεν είναι σαφώς καθορισμένη (Cain, 2007· Scott, 2004). Οι διαφορετικές απόψεις έχουν να κάνουν με το αν η συντακτική ενημερότητα επηρεάζει μόνο την ανάγνωση λέξεων ή μόνο την κατανόηση κειμένου ή και τις δύο δεξιότητες της ανάγνωσης.

Τέλος, από τη διεθνή βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει, ότι η επίδοση στις δοκιμασίες συντακτικής επίγνωσης βελτιώνεται σημαντικά με την ηλικία (Αϊδίνης &

Παράσχου, 2004· Davidson et. al, 2010· Jongejan, Verhoeven & Siegel, 2007), γι' αυτό και η ηλικία αποτελεί έναν παράγοντα που συνηγορεί υπέρ της σύγχυσης που επικρατεί για το είδος της επιρροής της συντακτικής επίγνωσης στις δεξιότητες της ανάγνωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 :
ΔΙΠΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα, όπως και σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, ο αριθμός των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχει αυξηθεί, λόγω της υψηλής εισροής μεταναστών στα κράτη μέλη, καθώς και λόγω των υψηλών επιπέδων εσωτερικής μετακίνησης στην Ε.Ε. Η μετανάστευση επηρεάζει την εκπαίδευση των παιδιών αυτών, ακόμη και αν το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας είναι υψηλό, καθώς η διακεκομμένη σχολική φοίτηση δρα αρνητικά στην εκπαίδευση.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, παρόλο που η εκπαιδευτική πολιτική είναι αρμοδιότητα του κάθε κράτους-μέλους, εντούτοις οι προκλήσεις αυτές αποτελούν όλο και περισσότερο κοινό πεδίο. Η βελτίωση του αναγνωστικού γραμματισμού υπήρξε ένας από τους Ευρωπαϊκούς στόχους, που συμφωνήθηκαν το 2002 στο πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Τον Μάιο του 2003, το Συμβούλιο της Ευρώπης υιοθέτησε ως στόχο τη μείωση του ποσοστού των νέων 15 ετών που αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα ανάγνωσης, κατά τουλάχιστον 20%, μέχρι το 2010. Ο στόχος αυτός δεν επιτεύχθηκε και τα επίπεδα αναγνωστικού γραμματισμού δεν σημείωσαν σημαντική βελτίωση στη διάρκεια της δεκαετίας.

Τον Μάιο του 2009, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο συμφώνησε σε ένα νέο Στρατηγικό Πλαίσιο Ευρωπαϊκής Συνεργασίας στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, έως το 2020 (Eurydice, 2019). Ο στόχος του νέου Στρατηγικού Πλαισίου είναι να μειωθεί, μέχρι το 2020 η αναλογία των ατόμων με χαμηλές επιδόσεις κάτω από το 15%. Το γεγονός αυτό αποτελεί μείζονα πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, αλλά και όλων των χωρών της ΕΕ, καθώς φαίνεται να συνδέεται με το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου των παιδιών μεταναστών, ζήτημα που έχει απασχολήσει και την ελληνική ερευνητική κοινότητα εδώ και αρκετές δεκαετίες. Όπως αποδεικνύεται από τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα PISA 2015 (OECD, 2016), στην Ελλάδα το ποσοστό της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου για τους μαθητές που έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό, είναι σχεδόν τετραπλάσιο, σε σύγκριση με το ποσοστό των μαθητών που έχουν γεννηθεί στο

εσωτερικό της χώρας μας (24,1 % έναντι 6,8 %).Επιπλέον, το 20% περίπου, των μαθητών στις χώρες του ΟΟΣΑ, κατά μέσον όρο, δεν επιτυγχάνουν το βασικό επίπεδο ικανοτήτων στην ανάγνωση, ενώ από το 2000 μέχρι το 2015, κατά μέσον όρο σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ, δεν έχει βελτιωθεί η ικανότητα των μαθητών για ανάγνωση (Eurydice, 2019).

Σύμφωνα με ερευνητές (Geva & Farnia, 2012· Verhoeven & van Leeuwe (2012) υποστηρίζεται πως ενώ η ικανότητα ανάγνωσης σε μια δεύτερη γλώσσα φαίνεται να εμφανίζει πολλά κοινά στοιχεία με τη μητρική γλώσσα σε επίπεδο ανάπτυξης, ωστόσο, σύμφωνα με τη Bialystok (2002) παρουσιάζει σημαντικές διαφορές κατά την εκμάθησή της (Μαστροθανάσης, 2019). Οι διαφορές, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή εντοπίζονται σε ορισμένες γνωστικές διεργασίες, στους γλωσσικούς πόρους που έχει ο αναγνώστης για την κατανόηση του κειμένου και στα κίνητρά του για ανάγνωση στις δύο γλώσσες.

Στο έργο του ο Μαστροθανάσης (2019) παρουσιάζει ερευνητικά δεδομένα από τα οποία προκύπτει πως οι δίγλωσσοι αναγνώστες έχοντας αναγνωστικές εμπειρίες σε δύο διαφορετικές γλώσσες αντιμετωπίζουν την ανάγνωση διαφορετικά από ότι οι μονόγλωσσοι. Κατά τη γνωστική επεξεργασία του γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα, οι ερευνητές Dressler και Kamil, Kern, Koda, (όπως αναφέρεται στο Μαστροθανάσης, 2019) υποστηρίζουν πως και οι δύο γλώσσες εμπλέκονται και πραγματοποιούνται μεταφορές γνωστικών δεξιοτήτων, στρατηγικών στόχων και προσδοκιών από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη. Επίσης, κατά τη διάρκεια εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας οι δίγλωσσοι μαθητές παρουσιάζουν περιορισμένο λεξιλόγιο, γραμματική και προφορικό λόγο λόγω μικρότερης έκθεσης στη δεύτερη γλώσσα. Σημαντικά προβλήματα παρουσιάζονται, επίσης, όταν δεν υπάρχει μεγάλη φωνολογική διαφάνεια στη δομή της δεύτερης γλώσσας αλλά και διάσταση στα ορθογραφικά συστήματα των δύο γλωσσών (βλ. Μαστροθανάσης, 2019).

Ο τρόπος διδασκαλίας, λοιπόν, των δεξιοτήτων ανάγνωσης σε παιδιά των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι ίδια με τη γλώσσα εκπαίδευσης, καθώς και η αξιολόγηση αυτών των δεξιοτήτων αποτελούν βασικά στοιχεία της διδασκαλίας της ανάγνωσης, διότι επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να καθορίζουν πού θα πρέπει να εστιάσουν την διδακτική τους προσοχή, ώστε να βελτιωθούν οι αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών αυτών (Eurydice, 2011).

Η φάση των πρώιμων θεμελιακών βάσεων ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας είναι πολύ σημαντική για την εκμάθηση της ανάγνωσης τόσο για

μονόγλωσσους όσο και για δίγλωσσους μαθητές. Για την καλύτερη διδασκαλία της ανάγνωσης η Εθνική αμερικανική Επιτροπή για την Ανάγνωση (Eurydice, 2011) προτείνει τη διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης, τη συστηματική διδασκαλία φωνητικής, τη διδασκαλία μεθόδων για τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας και τρόπων για την ενίσχυση της κατανόησης.

Σχετικά με τη Φωνολογική ενημερότητα, η Επιτροπή υποστήριξε πως το να γνωρίζουν οι μαθητές ότι οι λέξεις αποτελούνται από μικρότερα τμήματα, τα φωνήματα, τους βοηθά να μάθουν ανάγνωση και ορθογραφία. Ως προς τη διδασκαλία της Φωνημικής, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές παρουσιάζουν μεγάλη βελτίωση στην ανάγνωση από το Νηπιαγωγείο μέχρι και την ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού, εάν γνωρίζουν τη σχέση μεταξύ των φωνημάτων και των γραμμάτων.

Όσον αφορά στην Ευχέρεια, την ικανότητα, δηλαδή, να διαβάζουμε γρήγορα, με ακρίβεια και με έκφραση, η Επιτροπή διαπίστωσε ότι οι μαθητές με αναγνωστική ευχέρεια βελτίωσαν τις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης των νέων λέξεων. Τέλος, ως προς το Λεξιλόγιο, οι τεχνικές διδασκαλίας και η επανάληψη του λεξιλογίου αποδείχθηκαν σημαντικές για τους μαθητές, ενώ, ως προς την Κατανόηση, η Επιτροπή πρότεινε στρατηγικές ανάγνωσης κειμένων, όπως η δημιουργία ερωτήσεων και απαντήσεων και η συνεργατική μάθηση, οι οποίες συμβάλλουν στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν αναλυτικά όλες οι παραπάνω παράμετροι της βασικής διδασκαλίας της ανάγνωσης, όπως η φωνολογική και η φωνημική ενημερότητα, η ευχέρεια και η αναγνωστική κατανόηση, καθώς και οι διδακτικές πρακτικές που ενισχύουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας τα πρώτα χρόνια του μαθητή (Eurydice, 2011).

Φωνολογική ενημερότητα και διδακτικές πρακτικές για την ενίσχυσή της

Με τον όρο φωνολογική επίγνωση ή φωνολογική ενημερότητα αναφερόμαστε στην ικανότητα ενός ατόμου να διακρίνει ακουστικά τη δομή των ήχων - ή αλλιώς, τη φωνολογική δομή - μιας λέξης (Pufpaff, 2009). Η φωνολογική ενημερότητα και η φωνολογική μνήμη συνιστούν βασικές παραμέτρους της φωνολογικής επεξεργασίας και θεωρείται ότι λειτουργούν ενιαία (Nelson, Lindstrom & Denis, 2012). Η φωνολογική ενημερότητα δεν αναπτύσσεται πάντα παράλληλα με την ηλικία του

ατόμου και στην ανάπτυξή της συμβάλλει τόσο η καλλιέργεια του γραπτού λόγου όσο και η καλλιέργεια της ίδιας της φωνολογικής ενημερότητας (Lundberg, Larsman & Strid, 2012).

Από τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα στον χώρο της δίγλωσσης εκπαίδευσης, προέκυψε πως τα παιδιά που μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν σε μια δεύτερη γλώσσα, ασκούνται σε δύο διαφορετικά φωνολογικά συστήματα, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν πολύ καλή επίδοση στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και να αναπτύσσουν παρόμοιες δεξιότητες αποκωδικοποίησης με τους μονόγλωσσους μαθητές, καθώς δεν διαφέρουν ως προς το επίπεδο της φωνολογικής τους επίγνωσης (Kieffer & Vucovic, 2012· Mancilla-Martinez & Lesaux, 2010· Rothweiler, Chilla & Clahsen, 2012· Stavrakaki, Vogindroukas, Chelas & Ghousi, 2008). Οι Kieffer και Vucovic (2012), επίσης, ανέφεραν πως δεν παρουσιάζονται διαφορές ως προς την φωνολογική επίγνωση, την αναγνώριση των γραμμάτων και την ανάγνωση λέξεων κατά τη φοίτηση των δίγλωσσων μαθητών στην πρώτη και στην δεύτερα τάξη του Δημοτικού Σχολείου, παρόλη τη χαμηλή αναγνωστική κατανόηση κατά τη φοίτησή τους στην τρίτη τάξη

Έχει αποδειχτεί, επίσης, πως στα διαδοχικά δίγλωσσα άτομα που έχουν αναπτύξει τη φωνολογική τους ενημερότητα στην πρώτη γλώσσα η γνώση αυτή ενδέχεται να μεταφέρεται και στη δεύτερη γλώσσα, καταλήγοντας σε μια θετική μεταφορά δεξιοτήτων μεταξύ των γλωσσών (Lund, Werfel, & Schuele, 2015).

Στα άτομα με ταυτόχρονη διγλωσσία η ανάπτυξη της φωνολογίας και της γραμματικής παρουσιάζεται, σύμφωνα με τους David και Wei (2005) στον ίδιο βαθμό και στα ίδια στάδια με αυτή των μονόγλωσσων, χωρίς βέβαια, να αγνοείται ο προσωπικός ρυθμός ανάπτυξης του κάθε ατόμου ξεχωριστά είτε αυτό είναι μονόγλωσσο είτε δίγλωσσο. Ωστόσο, η παραπάνω κατηγορία των δίγλωσσων ατόμων διαθέτει μικρότερο λεξιλόγιο σε κάθε γλώσσα συγκρινόμενη με μονόγλωσσους της ίδιας ηλικιακής κατηγορίας (Genesee, Paradis & Grago, 2004).

Παρόλο που η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας σε δίγλωσσους μαθητές, σύμφωνα με τους Laurent και Martinot (2010) έχει γίνει αντικείμενο πολύ λιγότερων μελετών, ωστόσο τα ερευνητικά δεδομένα σήμερα καταδεικνύουν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ αναγνωστικής ικανότητας και φωνολογικής επίγνωσης σε δίγλωσσους μαθητές (Branum et. al. 2006· Melby-Lervag & Lervag, 2011). Έχει φανεί, επίσης, πως οι επιδόσεις των δίγλωσσων παιδιών στη φωνολογική επίγνωση στη πρώτη τους γλώσσα μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα της

αναγνωστικής του ικανότητας και στη δεύτερη γλώσσα (Swanson, Hodson, & Schommer-Aikins, 2005 · Wise, D' Angelo & Xi, 2015). Από πολλές και διαχρονικές έρευνες των Kim, Petscher, Schatschneider και Foorman (2010) αποδείχτηκε, επίσης, και ο σημαντικός ρόλο καλλιέργειας της φωνολογικής ενημερότητας στην κατάκτηση της αναγνωστικής ευχέρειας για μαθητές ανεξαρτήτως διγλωσσίας.

Η φωνολογική επίγνωση δεν είναι μια γνωστική ικανότητα που αποκτάται αυθόρμητα από ένα άτομο αλλά κατακτάται μέσα από συστηματική εκπαίδευση, η οποία πρέπει να περιλαμβάνει ασκήσεις διαδοχικής δυσκολίας προσαρμοσμένες στο νοητικό και πνευματικό επίπεδο του παιδιού και να προσφέρεται στο παιδί με παιγνιώδη τρόπο (Παντελιάδου, 2000). Σε έρευνα των Wise, D' Angel και Xi (2015) φάνηκε, επίσης, ότι η διδασκαλία για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών μπορεί να βελτιώσει τις αναγνωστικές τους δεξιότητες και στη δεύτερη γλώσσα.

Τέλος, η έκθεση του Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (Howard et al., 2003) αναφέρει ότι η διδασκαλία της φωνολογικής ενημερότητας μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ανάγνωσης και του συλλαβισμού σε μαθητές που διδάσκονται στο σχολείο μια διαφορετική γλώσσα από τη μητρική τους και είναι πολύ σημαντική στις πρώτες του Δημοτικού Σχολείου. Προτείνει, επίσης, για τους δίγλωσσους μαθητές ένα πρόγραμμα για την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης, σύμφωνα με το οποίο και η διδασκαλία της φωνολογικής ενημερότητας πρέπει να υλοποιείται καθημερινά σε μικρές ομάδες παιδιών που έχουν το ίδιο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας. Όπου κρίνεται αναγκαίο ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει και εξατομικευμένη βοήθεια μετά το τέλος του μαθήματος.

Φωνημική ενημερότητα και διδακτικές πρακτικές για την ενίσχυσή της

Ο όρος *φωνημική ενημερότητα* είναι ένας σημαντικός τομέας της *φωνολογικής ενημερότητα* καθώς και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου, αφενός να αναγνωρίζει ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνήματα και αφετέρου να μπορεί να τα χειρίζεται, δηλαδή να τα αναλύει και να τα συνθέτει (Justice, 2006). Η φωνημική ενημερότητα αποτελεί, ουσιαστικά, έναν πιο εξειδικευμένο όρο, ενώ η φωνολογική ενημερότητα, όπως προαναφέρθηκε, είναι ένας ευρύτερος όρος που

περιλαμβάνει και την ικανότητα αναγνώρισης μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων από το φώνημα, όπως είναι οι συλλαβές (Ehri, 2005).

Τα φωνήματα αποτελούν τις ελάχιστες μονάδες της γλώσσας με διακριτική αξία για το νόημα του γλωσσικού ήχου. Ο αριθμός των φωνημάτων της γλώσσας είναι περιορισμένος και αυτό τα κάνει διαχειρίσιμα. Τα φωνήματα δεν έχουν κάποια σημασία, δεν εκφέρονται αυτόνομα, αλλά επηρεαζόμενα από τα φωνήματα που προηγούνται κι έπονται συνδυάζονται με ιδιαίτερους τρόπους και παράγουν γλωσσολογικές μονάδες γνωστές ως λέξεις. Επίσης, ταξινομούνται ανάλογα με τις ακουστικές και αρθρωτικές τους ιδιότητες, καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο παράγονται.

Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και γραφής, τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν ότι οι λέξεις είναι ακολουθία ήχων, που λέγονται φωνήματα. Σύμφωνα με τον O' Connor (2007), οι κύριες δεξιότητες που ορίζουν την φωνημική επίγνωση, είναι η ανάμειξη των φωνημάτων για τη δημιουργία λέξεων και η κατάτμηση των λέξεων στα φωνήματα που τις αποτελούν.

Σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων των δίγλωσσων ατόμων αποτελεί η γραφοφωνημική συνέπεια των δύο γλωσσών. Έχει αποδειχθεί, μάλιστα, πως τα δίγλωσσα παιδιά έχουν την ίδια εξέλιξη και στις δύο γλώσσες, όταν αυτές έχουν αλφάβητο, σε αντίθεση με τα δίγλωσσα παιδιά που η δεύτερη γλώσσα τους έχει διαφορετική γραφοφωνημική δομή (Bialystok, Luk, Peets & Yang, 2010).

Σε έρευνα του Seymour και των συνεργατών του (2003) μελετήθηκε η πρόωμη (θεμελιώδης) φάση της απόκτησης των αναγνωστικών ικανοτήτων στα Αγγλικά και σε δώδεκα άλλες ευρωπαϊκές ορθογραφίες. Από τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών προέκυψε πως οι μαθητές των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών, εκτός της Αγγλίας, της Γαλλίας, της Πορτογαλίας και της Δανίας αποκτούν αναγνωστική ευχέρεια σε πρόωμη φάση, πριν, δηλαδή, το τέλος της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Οι διαφορές, ως προς τον χρόνο κατάκτησης της αναγνωστικής ευχέρειας, που παρατηρήθηκαν μεταξύ των παραπάνω χωρών, οφείλονται, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, στις θεμελιώδεις γλωσσικές διαφορές, στη συλλαβική πολυπλοκότητα και στην ορθογραφική συνέπεια των γλωσσών, και όχι στην ηλικία έναρξης εκμάθησης της ανάγνωσης ή στη γνώση των γραμμάτων του αλφαβήτου.

Ομοίως, ο Blomert (2009) στο πλαίσιο του ερευνητικού έργου PROREAD,

κατέληξε σε παρόμοια αποτελέσματα. Από τη σύγκριση των γνωστικών δεξιοτήτων μεμονωμένων μαθητών έξι ευρωπαϊκών δημοτικών σχολείων προέκυψε ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τις ίδιες γνωστικές δεξιότητες εκμάθησης της ανάγνωσης, ανεξάρτητα από την ορθογραφική συνέπεια των γλωσσών. Ωστόσο, παρατηρήθηκε πως στις γλώσσες με ορθογραφική ασυνέπεια επιβραδύνθηκε ο ρυθμός προόδου της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών του δείγματος.

Συμπερασματικά, λοιπόν, καταλήγουμε πως η επιρροή της ορθογραφικής συνέπειας είναι το πιο σημαντικό στοιχείο, κατά τα πρώτα χρόνια για την απόκτηση των ικανοτήτων ανάγνωσης. Επιπλέον, αποτελεί σημαντικό παράγοντα σχετικά με την προβληματική ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης, κατά το εν λόγω χρονικό διάστημα, κάτι που υποδεικνύει ότι οι προβληματικοί αναγνώστες θα πρέπει να τυγχάνουν υποστήριξης το νωρίτερο δυνατόν, και κατά προτίμηση, στην πρώτη τάξη του δημοτικού.

Ο ρόλος της γραφοφωνημική αντιστοιχίας στην εκμάθηση της ανάγνωσης έχει ερευνηθεί σε βάθος και είναι πια αποδεδειγμένο πως η πρώιμη έκθεση των παιδιών σε φωνημικές δεξιότητες μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την ανάπτυξη και τα αποτελέσματα των αναγνωστικών δεξιοτήτων, σε παιδιά που αντιμετωπίζουν κίνδυνο ανάπτυξης αναγνωστικών δυσχερειών (De Graaff, Bosman, Hasselman & Verhoeven, 2009· Melby-Lervåg, Lyster, & Hulme, 2012).

Μέσα από τη διδακτική της φωνητικής, σύμφωνα με το National Reading Panel (NRP 2000), οι μαθητές μαθαίνουν πώς να συνδέουν τα γράμματα με τους ήχους (φωνήματα), για να σχηματίσουν αντιστοιχίες γραμμάτων-ήχου και χαρακτηριστικά προφοράς, και τους βοηθά να μάθουν τον τρόπο εφαρμογής της γνώσης αυτής στην ανάγνωση.

Σε όλες τις παραπάνω έρευνες έχει αποδειχθεί η σημασία της συστηματικής διδασκαλίας της φωνητικής, στην επισήμανση των λέξεων και των δεξιοτήτων προφοράς σε αρχάριους αναγνώστες. Μια αποτελεσματική φωνητική διδασκαλία μπορεί να συμβάλει στην πρόοδο των παιδιών που εμφανίζουν χαμηλές φωνημικές δεξιότητες, ώστε να φτάσουν στο επίπεδο των συνομηλίκων με υψηλές φωνημικές δεξιότητες.

Στην έκθεση της Εθνικής Επιτροπής Ανάγνωσης (Shanahan, 2005), επισημάνθηκαν κάποιες πρακτικές, σύμφωνα με τις οποίες η φωνητική μπορεί να διδαχθεί καλύτερα. Έτσι, λοιπόν, στους μαθητές που δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα, η φωνητική μπορεί να διδαχθεί σε μικρές ομάδες μαθητών ή σε

ολόκληρη τάξη. Είναι, όμως, γνωστό ότι οι έννοιες της φωνητικής δεν κατανοούνται από όλους τους μαθητές, όταν παρουσιάζονται για πρώτη φορά. Σε αυτήν την περίπτωση προτείνεται μια συνεχής παρακολούθηση και εντατική διδασκαλία φωνητικής σε μικρές ομάδες, οι οποίες θα είναι τόσο μικρές όσο χρειάζεται για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών.

Στην έρευνα των Slavin, Lake, Chambers, Cheung και Davis (2009), παρουσιάζεται μια ερευνητική επισκόπηση των εναλλακτικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της φωνητικής, σε παιδιά που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες στο δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα από το Ηνωμένο Βασίλειο, την Αυστραλία, τον Καναδά και τις Ηνωμένες Πολιτείες, επισημαίνεται ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία, την οποία προσφέρει ο ίδιος ο δάσκαλος της τάξης και όχι κάποιος άλλος, αποτελεί την πιο αποτελεσματική πρακτική για τους μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση.

Αναγνωστική ευχέρεια και διδακτικές πρακτικές για την ενίσχυσή της

Η ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας αποτελεί ένα άλλο σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων (Rasinski, Homan & Biggs, 2009· Rasinski, Samuels, Hiebertm Petscher & Feller, 2011). Η αναγνωστική ευχέρεια αναφέρεται στην ικανότητα ανάγνωσης τμημάτων γραπτού λόγου με ακρίβεια, ταχύτητα, χωρίς προσπάθεια και με την κατάλληλη έκφραση/προσωδία με σκοπό την αναγνωστική κατανόηση (Abdelbari, 2011· Kuhn, Schwanenflugel & Meisiner, 2010).

Η αναγνωστική ευχέρεια, για να οδηγήσει στην κατανόηση, στηρίζεται σε τρεις παραμέτρους (Τζιβινίκου, 2015). Αρχική παράμετρος, σύμφωνα με την ερευνήτρια είναι η ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση της λέξης, δηλαδή στα φωνήματα και στις στρατηγικές αποκωδικοποίησης. Ο αναγνώστης πρέπει να είναι σε θέση να εκφωνεί τις λέξεις του κειμένου, με όσο το δυνατόν λιγότερα λάθη. Η ευχέρεια στην αποκωδικοποίηση συμβάλλει στην επιτυχή αναγνωστική κατανόηση των μαθητών, καθώς και στη μείωση των λαθών αποκωδικοποίησης, ενώ έχει διαπιστωθεί, η σημαντική επίδραση της τόσο στην αναγνωστική κατανόηση των παιδιών μεγαλύτερων τάξεων αλλά και αυτών που φοιτούν στην Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου (Petscher&Kim, 2011).

Στη συνέχεια ακολουθεί η ακρίβεια, κατά την οποία ο αναγνώστης πρέπει να είναι σε θέση για να διαβάσει με ακρίβεια όλες τις λέξεις του κειμένου. Ο αναγνώστης πρέπει να αξιοποιεί όσο το δυνατόν λιγότερους γνωστικούς πόρους, ώστε να μπορεί να διαθέσει περισσότερους για την κατανόηση του κειμένου (Τζιβινίκου, 2015). Η ακρίβεια φαίνεται να επηρεάζει την κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης (Spooner, Baddeley & Gathercole, 2004) και παράλληλα μπορεί να αποτελέσει έναν πρώιμο προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ακρίβειας αργότερα στο δημοτικό σχολείο (Oakhill & Cain, 2012).

Τέλος, η τρίτη παράμετρος ονομάζεται προσωδιακή ανάγνωση και αναφέρεται στις ρυθμικές και τονικές πλευρές του λόγου (Jaafar, 2015· Torgesen & Hudson, 2006). Η προσωδία συνδέεται στενά με το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης (Patel & McNab, 2011) καθώς, αν ο αναγνώστης διαβάζει γρήγορα και με ακρίβεια, αλλά χωρίς την κατάλληλη έκφραση στη φωνή του, δίνοντας ίδια έμφαση σε κάθε λέξη, και αγνοώντας τη στίξη του κειμένου, τότε δεν θα μπορεί, σύμφωνα με την Τζιβινίκου (2015) να κατανοήσει απολύτως το κείμενο. Πρόσφατη έρευνα, επίσης, επισημαίνει ότι η αύξηση της επίδοσης για την προσωδία μπορεί να συνδεθεί με τη βελτίωση της αναγνωστικής δεξιότητας και ευχέρειας (Patel & McNab, 2011).

Η αναγνωστική ευχέρεια αποτελεί, επιπλέον, την πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών (Sprecc&Ritchey, 2005) αλλά και μια έγκυρη δοκιμασία για τη διάγνωση της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης (Protopapas & Skaloumbakas, 2008). Στο Δημοτικό, όπου η αναγνωστική ευχέρεια εξελίσσεται γρήγορα, φαίνεται πως υπάρχει υψηλότερη συσχέτιση μεταξύ της ευχέρειας και της αποκωδικοποίησης (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001), καθώς και της φωνολογικής ενημερότητας και ακρίβειας (Kim, Petcher, Schatschneider & Foorman, 2010), ακόμα και σε μεγαλύτερες τάξεις (Αντωνίου & Πατσιοδήμου, 2009). Σε πρόσφατη έρευνα για την ανάγνωση στην Ελλάδα φάνηκε πως η ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας εξελίσσεται σταθερά σε όλες τις τάξεις αλλά παρουσιάζει μεγάλη ανάπτυξη από την Πρώτη στη Δευτέρα και από την Δευτέρα στην Τρίτη τάξη του Δημοτικού (Παντελιάδου, Αντωνίου & Σιδερίδης, 2018).

Παρά τη συνειδητοποίηση της σημασίας της αναγνωστικής ευχέρειας, η έρευνα γύρω από την κατάκτησή της από δίγλωσσους μαθητές είναι περιορισμένη και όπως επισημαίνουν και οι ερευνητές η διδασκαλία της απουσιάζει ακόμη και από τις δίγλωσσες τάξεις (Cohen, 2011· Han & Chen, 2010). Ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα με την ταχύτητα της

ανάγνωσης και αυτό υποστηρίζεται από το γεγονός ότι οι επαρκείς αναγνώστες είναι σε θέση να διαβάζουν σιωπηλά από 250 έως 300 λέξεις το λεπτό, ενώ οι δίγλωσσοι μαθητές από 80 έως 120 λέξεις το λεπτό (Grabe, 2009· Nation & Macalister, 2020).

Σχετικά με την αναγνωστική ευχέρεια των δίγλωσσων ατόμων έχουν διεξαχθεί έρευνες που μελετούν τον ρόλο της δεύτερης γλώσσας στην αναγνωστική ευχέρεια της πρώτης γλώσσας. Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας συνεισφέρει θετικά στην αναγνωστική ευχέρεια και τη κατανόηση της πρώτης γλώσσας (Gebauer, Zaunbauer & Moller, 2013) ακόμη και ανάμεσα σε δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα, όπως η Αραβική και η Αγγλική γλώσσα. Σε έρευνα του Abdelaziz (2014) φάνηκε πως οι δίγλωσσοι μαθητές είχαν καλύτερη απόδοση από τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους στην ταχύτητα, την ακρίβεια και την προσωδία στην πρώτη τους γλώσσα, ενώ οι δύο ομάδες παρουσίασαν ίδιες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών στηρίζονται ίσως στη διαγλωσσική μεταφορά των γλωσσικών δεξιοτήτων (cross-linguistic transfer) που φαίνεται να έχει σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου (Jared, Cormier, Levy, Wade-Woolley, 2011).

Σύμφωνα με τους Σαρρή, Τζαμάκου, Μαρκάκης, Καλούδη (2018) το γεγονός ότι τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν την αναγνωστική ευχέρεια ως έναν σημαντικό παράγοντα που συνδέεται άμεσα τόσο με την αναγνωστική κατανόηση (Benjamin & Schwanenflugel, 2010·Denton, Barth, Fletcher, Wexler, Vaughn, Cirino & Francis, 2011), όσο και με τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης (Schwanenflugel et al., 2006), οδήγησε τους ερευνητές στον επαναπροσδιορισμό της αξίας της διδασκαλίας της αναγνωστικής ευχέρειας, τονίζοντας τη σημαντικότητά της. Πρόσφατη έρευνα υπογράμμισε τη σημασία διδασκαλίας της ακρίβειας ανάγνωσης λέξεων, της ευχέρειας, του λεξιλογίου και των δεξιοτήτων ακουστικής κατανόησης για την κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης σε δίγλωσσα παιδιά (Li, Koh, Geva, Joshi & Chen, 2020).

Η διδασκαλία της αναγνωστικής ευχέρειας, δεν είναι ένα ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο μέρος ενός αναγνωστικού προγράμματος, που έχει ως στόχο την ανάπτυξη των διαδικασιών της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, προϋποθέσεων απαραίτητων για τη διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας (Κωτούλας, 2008).

Πολλές είναι οι προσεγγίσεις και οι στρατηγικές που έχουν προταθεί από την ερευνητική κοινότητα, για την επιτυχή διδασκαλία της αναγνωστικής ευχέρειας, η

οποία θεωρείται αποδοτικότερη όταν γίνεται σε μαθητές δευτέρας και τρίτης τάξης (Suggate, 2014). Μία από τις διδακτικές πρακτικές αποτελείται από τις μεθόδους της σιωπηρής ανεξάρτητης ανάγνωσης, όπου ο μαθητής διαβάζει κείμενα σιωπηρά χωρίς επίβλεψη, στήριξη ή ανατροφοδότηση. Αυτή η προσέγγιση από μόνη της δεν φάνηκε να σχετίζεται θετικά με τη αναγνωστική ευχέρεια και την ανάγνωση γενικότερα. Για την αποτελεσματικότητα της προτείνεται η χρήση της συνδυαστικά με την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση (NICHD, 2000).

Η πιο αποτελεσματική διδακτική πρακτική θεωρείται η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί για όλες τις περιοχές της αναγνωστικής ευχέρειας: την ακρίβεια, τον ρυθμό και τον χρωματισμό (Kuhn & Stahl, 2003· NICHD, 2000· Τζιβινίκου, 2015). Από αυτή την πρακτική φαίνεται ότι οι φτωχοί αναγνώστες αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης ενώ οι επιδέξιοι αναγνώστες τη δεξιότητα της προσωδίας.

Η έρευνα γύρω από την αποτελεσματικότητα της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης για τους δίγλωσσους μαθητές είναι περιορισμένη και με αντικρουόμενα αποτελέσματα. Οι Gorsuch και Taguchi (2008) σε έρευνα με Βιετναμέζους δίγλωσσους μαθητές έδειξαν ότι η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση είχε σημαντικά οφέλη στην κατάκτηση της κατανόησης αλλά όχι στην αναγνωστική ευχέρεια, ενώ ο Jeon (2009) απέδειξε ότι οι μαθητές βελτίωσαν σημαντικά όχι μόνο την ευχέρεια της ανάγνωσης και την κατανόηση αλλά και άλλες αναγνωστικές δεξιότητες.

Ερευνητές (Kuhn & Stahl, 2003· Pullen & Wills Lloyd, 2008· Rasinski et. al., 2016) προτείνουν διάφορες μορφές αποτελεσματικών επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων και η Γιαζιτζίδου (2015) τις παρουσιάζει αναλυτικά στο έργο της:

α) επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις χωρίς υποδειγματική ανάγνωση (βλ. Γιαζιτζίδου, 2015).

β) οι επιβοηθούμενες επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός ή ένας πιο έμπειρος και ικανός συνομήλικος αναγνώστης υποστηρίζει, ανατροφοδοτεί και καθοδηγεί τον μαθητή που διαβάζει ένα κείμενο είτε ένας προς έναν είτε από κοινού σε μικρές ομάδες ή σε δυάδες (Rasinski et. al., 2016). Οι καθοδηγούμενες αναγνώσεις, σύμφωνα με τον McGuinness (2004) με τη βοήθεια της ηχογραφημένης αποκωδικοποίησης του κειμένου παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα, καθώς ο μαθητής προσπαθεί να ταυτίσει τον ρυθμό αποκωδικοποίησής του, με τον ρυθμό της ηχογραφημένης αποκωδικοποίησης (Γιαζιτζίδου, 2015).

γ) οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις με την παροχή νύξεων πριν την ανάγνωση, κατά τις οποίες ο μαθητής καλείται να διαβάσει ένα κείμενο, αφού πρώτα έχει γίνει σαφής προσδιορισμός του συγκεκριμένου στόχου (Ardoin, Morena, Binder & Foster, 2013· Kuhn, 2011)

δ) οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις με προεπισκόπηση του κειμένου περιλαμβάνουν την ακρόαση της ανάγνωσης του κειμένου από τον εκπαιδευτικό ή από ηχογραφημένο αρχείο, τη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό για το υπό διαπραγμάτευση θέμα και την ανάγνωση λέξεων κλειδιών του κειμένου. Σύμφωνα με τους Morgan, Sideridis και Hua (2012) οι παραπάνω πρακτικές έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές για την κατανόηση του κειμένου (Γιαζιτζίδου, 2015)

ε) η παράσταση ανάγνωσης αποτελεί ένα αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο το οποίο ο μαθητής σε ρόλο ηθοποιού ή ραδιοφωνικού εκφωνητή δίνει τη δική του παράσταση με την ανάγνωση ενός κειμένου. Για να είναι πετυχημένη μια τέτοια προσέγγιση απαιτείται τόσο η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση όσο και η κατανόηση του κειμένου προκειμένου να το αποδώσει εκφραστικά και πειστικά (Rasinski, στο Γιαζιτζίδου, 2015).

Άλλες πρακτικές που προτείνονται από τον Κωτούλα (2008) για την ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας στους μεγαλύτερους μαθητές είναι η ανάγνωση ποιημάτων και η συνεργατική ανάγνωση, κατά την οποία αλλάζει η σειρά του αναγνώστη. Επίσης, το κείμενο θα πρέπει να δίνεται στους μαθητές ή και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συμμετέχει στην ανάγνωση, ξεκινώντας πρώτος και, συνοδεύοντας τους μαθητές κατά τη διάρκειά της. Εναλλακτικά, οι αναγνώσεις μπορεί να πραγματοποιηθούν και σε μικρές ομάδες ή ζεύγη. Η τεχνική αυτή είναι η πλέον προτεινόμενη για την απόκτηση αναγνωστικής ευχέρειας και προτείνεται για μαθητές κάθε ηλικίας (Begeny & Silber, 2006). Η έρευνα σχετικά με την ανάγνωση κατά ζεύγη έδειξε ότι οι μαθητές σημείωσαν πρόοδο στην αναγνωστική ευχέρεια, στην κατανόηση και στην προσωδιακή ανάγνωση (Nation & Macalister, 2020· Stahl & Heubach, 2006).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική αναγνωστική ευχέρεια είναι οι επαρκείς δεξιότητες αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων, καθώς αποτελεί και σημαντικό προγνωστικό δείκτη της αναγνωστικής επίδοσης (Schwanenflugel et al., 2006).

Ακόμα και μαθητές με αναγνωστικές δυσχέρειες μπορούν να πετύχουν υψηλή αναγνωστική ακρίβεια, αλλά ίσως όχι ευχέρεια, λόγω της χαμηλής ταχύτητας με την

οποία διαβάζουν. Σύμφωνα με έρευνες (de Jong & Van der Leij, 2002· Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos, 2007), ο ρόλος της ακρίβειας και της ευχέρειας της αποκωδικοποίησης διαφοροποιείται, καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν.

Ενώ η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της διδασκαλίας της αναγνωστικής ευχέρειας στην αναγνωστική πρόοδο των παιδιών, εντούτοις η μετά-ανάλυση του National Reading Panel (2000) φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις παραπάνω στρατηγικές στη διδασκαλία τους. Προτείνεται, λοιπόν, σύμφωνα με τη Τζιβινίκου (2015) η συμπερίληψή τους στην καθημερινότητα της τάξης και τις ρουτίνες διδασκαλίας της ανάγνωσης, καθώς η διδασκαλία που αφιερώνει ένα ικανό ποσοστό του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου σε φωναχτή ανάγνωση, και σε επαναληπτικές αναγνώσεις σε μικτές ομάδες συμμαθητών (ικανοί και λιγότεροι ικανοί αναγνώστες) ή σε επίπεδο δάσκαλου-μαθητή, βοηθά πολύ τους μαθητές να γίνονται καλύτεροι αναγνώστες.

Λεξιλόγιο και διδακτικές πρακτικές για την ενίσχυσή του

Οι πιο σημαντικές διαφορές της δίγλωσσης από τη μονόγλωσση ανάπτυξη εντοπίζονται στο λεξιλόγιο. Σημαντική είναι η βιβλιογραφική διάκριση, που εντοπίζεται ανάμεσα στο προσληπτικό (receptive), γνωστό και ως παθητικό λεξιλόγιο, και το εκφραστικό (expressive/productive) ή ενεργητικό λεξιλόγιο της δεύτερης γλώσσας (Taylor & de la Sablonnière, 2008). Σύμφωνα με τον Hummel (2014) το προσληπτικό λεξιλόγιο ενός δίγλωσσου μαθητή είναι μεγαλύτερο από το εκφραστικό, ενώ το πρώτο κατακτάται νωρίτερα σε σχέση με το δεύτερο (Γκαλημανά, 2019),.

Σύμφωνα με την Γκαλημανά (2019) σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι μια σειρά από διάφορες παραμέτρους ασκούν σοβαρή επίδραση στη σημασιολογική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών στη γλώσσα στόχο. Σημαντική σημασία έχει σύμφωνα με τους Χλαπάνα και Οικονομίδη (στο Γκαλημανά, 2019) το μέγεθος του γλωσσικού εισαγομένου (input) το οποίο καθορίζεται από τον βαθμό έκθεσης του παιδιού στην κάθε γλώσσα, από την εκάστοτε, δηλαδή, γλωσσική επιλογή του οικογενειακού και του ευρύτερου κοινωνικού του περιβάλλοντος. Παράλληλα, στο έργο της ελληνίδας ερευνήτριας αναφέρεται πως σύμφωνα με ερευνητές (Hoff et al. 2014) το αποτέλεσμα της δίγλωσσης έκθεσης φαίνεται να εξαρτάται από το εκπαιδευτικό-γλωσσικό

υπόβαθρο των γονέων καθώς και από το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο σύμφωνα με τους.

Έχει παρατηρηθεί πως οι δίγλωσσοι ομιλητές επιθυμούν να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με νέες κάθε φορά έννοιες και όχι να μάθουν τις αντίστοιχες λέξεις στις δύο γλώσσες (Hummel, στο Γκαλημανά, 2019). Έτσι, λοιπόν, πολλοί δίγλωσσοι γνωρίζουν λιγότερες λέξεις για κάθε γλώσσα από ότι οι μονόγλωσσοι (Paradis, Genesee & Crago, 2011) με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν περιορισμένο λεξιλόγιο στην αρχή της φοίτησης τους στο σχολείο. Αντιθέτως, το συνολικό τους λεξιλόγιο φαίνεται να είναι μεγαλύτερο, κάτι που σύμφωνα με τη Bialystok τους προκαλεί βέβαια πρόσθετες δυσκολίες λεκτικής ανάκλησης, δεδομένου ότι έχουν να διαχειριστούν μεγαλύτερο εύρος λεξιλογικού ρεπερτορίου (όπως αναφέρεται Γκαλημανά, 2019).

Έρευνες που έχουν γίνει σε πρώιμους ταυτόχρονα δίγλωσσους δεν εντόπισαν χρονική καθυστέρηση κατά την ανάπτυξη. Παρόλο που η ανάπτυξη της κάθε γλώσσας μπορεί να διαφέρει, έρευνες δείχνουν ότι το νοητικό λεξικό των δίγλωσσων παιδιών δεν παρουσιάζει διαφορές σε σχέση με αυτό των μονόγλωσσων συνομηλίκων τους. Οι πρώτες λέξεις εμφανίζονται στον πρώτο χρόνο και στους μονόγλωσσους και στους δίγλωσσους, ανεξάρτητα από τον αριθμό των γλωσσών που χρησιμοποιούνται στο περιβάλλον. Ωστόσο, τα παιδιά που γίνονται δίγλωσσα σε πρώιμη ηλικία, παρουσιάζουν ταχύτερους ρυθμούς εκμάθησης νέων λέξεων και εννοιών (De Houwer, 2009).

Έχει αποδειχθεί, επίσης, πως ένα πλούσιο λεξιλόγιο στο νηπιαγωγείο μπορεί να αποτελέσει έναν αξιόπιστο προάγγελο αναγνωστικής κατανόησης, κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου (Schwanenflugel et al., 2006). Όπως, επίσης, το γλωσσικό υπόβαθρο που παρουσιάζει το παιδί στο τέλος της πρώτης δημοτικού, παρέχει αξιόπιστες πληροφορίες για τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης, που θα αποκτήσει ο μαθητής σε βάθος δεκαετίας .

Παρόλο που μελέτες καταδεικνύουν την θετική επίδραση που έχει η άμεση διδασκαλία σημασιών των λέξεων στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των νέων παιδιών (Coyne, Mc Coach, Loftus, Zipoli & Kapp, 2009 ·Silverman, 2007) στο σχολείο δεν δίνεται έμφαση στην άμεση διδασκαλία λεξιλογίου (Scott, Jamieson-Noel, & Asselin, 2003). Κρίνεται αναγκαία, λοιπόν, η υλοποίηση ενός προγράμματος ανάπτυξης του λεξιλογίου από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν προταθεί πολλοί και διαφορετικοί τρόποι, με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί

μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους (Beck, Mckeown & Kucan, 2002 ·Graves, 2006).

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου μπορεί να κατακτηθεί, μέσω στοχευόμενης διδασκαλίας, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί θα διδάξουν στα παιδιά στρατηγικές που θα τα διευκολύνουν να κατανοήσουν όσο το δυνατόν περισσότερες σημασίες λέξεων και θα προκαλέσουν ευχαρίστηση και ενθουσιασμό για τη διαδικασία αυτή. Η γνώση του λεξιλογίου είναι μια συνεχής διαδικασία, ξεκινώντας από την εισαγωγή λέξεων με μηδενική γνώση της έννοιάς τους, συνεχίζοντας προς μια εννοιολογική κατανόηση των λέξεων γενικής μορφής και στη συνέχεια σε γνώση της λέξης, σε συνάρτηση με τα συμφραζόμενα. Τελικός στόχος είναι η ολοκληρωμένη γνώση της λέξης, της σχέσης της με άλλες λέξεις και της χρηστικής της προέκτασης σε μεταφορικές ή αλληγορικές εκφράσεις (Beck et al., 2002).

Ο Baumann (2009) αναφέρει πως η διδασκαλία του λεξιλογίου πρέπει να παρέχει πολλαπλές διδακτικές επαφές με τις λέξεις και να προωθεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εννοιολογική επεξεργασία των λέξεων. Η Τζιβνίκου (2015), καταδεικνύοντας τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους, προτείνει τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος από τους εκπαιδευτικούς πλούσιο σε λόγο, όπου οι μαθητές καθημερινά θα έχουν την ευκαιρία να ακούν αναγνωσμένο κείμενο και να συζητούν γι' αυτά που έχουν αναγνωσθεί.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να κάνει την μάθηση πιο ελκυστική και ευχάριστη στα παιδιά, αξιοποιώντας ο ίδιος στον λόγο του σπάνιες και εξεζητημένες λέξεις. Με αυτόν τον τρόπο προσφέρει το κίνητρο στα παιδιά και τα ενθαρρύνει να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις αυτές στον προφορικό και γραπτό τους λόγο. Οι αποτελεσματικές τεχνικές, οι οποίες εμπλέκουν τους μαθητές στην δημιουργία εννοιών, περιλαμβάνουν εκείνες της χρήσης προσωπικών εμπειριών των μαθητών, για την ανάπτυξη του λεξιλογίου στη σχολική αίθουσα (Τζιβνίκου, 2015).

Τέλος, η διδασκαλία του λεξιλογίου μπορεί να συνεισφέρει, όταν περιλαμβάνει, παράλληλα, πληροφορίες σχετικές με ορισμούς και με συγκείμενα. Σύμφωνα με τους Beck, Mckeown και Kucan (2002), οι ορισμοί που δίνουν τα λεξικά είναι ασαφείς και αινιγματικοί και αυτόματα τους καθιστά αδύναμες πηγές πληροφοριών για τα παιδιά. Αντίθετα, η χρησιμοποίηση ενός συγκείμενου, στο οποίο μπορεί να βρεθεί η λέξη, όπως μια πρόταση στο βιβλίο, θα βοηθούσε το παιδί να καταλάβει τη σημασία της λέξης πιο εύκολα.

Σε μια προσπάθεια να συγκεντρώσει τις κυριότερες μεθόδους διδασκαλίας του λεξιλογίου η Τζιβινίκου (2015) παρουσιάζει τις παρακάτω μεθόδους: α) άμεση διδασκαλία, κατά την οποία δίνονται στους μαθητές ορισμοί και άλλα χαρακτηριστικά λέξεων, για να τα μάθουν β) έμμεση διδασκαλία, όπου οι μαθητές εκτίθενται σε λεξιλόγιο ή τους δίνονται ευκαιρίες να διαβάσουν αρκετά, γ) οι πολυμεσικές μέθοδοι, όπου το λεξιλόγιο διδάσκεται, ξεπερνώντας τα όρια του κειμένου, συμπεριλαμβάνοντας κι άλλα μέσα, όπως γραφικές αναπαραστάσεις και ψηφιακά αντικείμενα, δ) η εξάσκηση, όπου δίνεται έμφαση στην εξάσκηση με σκοπό τη βελτίωση της ικανότητας, μέσω της συνεχούς επανάληψης και ε) οι μέθοδοι συσχετισμού, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν συνδέσεις ανάμεσα σε αυτά που γνωρίζουν και σε λέξεις που συναντούν και δεν γνωρίζουν.

Η Τσιτσανούδη-Μαλλίδη και η Μήτση (2019) προτείνουν μια διαχρονική προσέγγιση του λεξιλογίου κατά την οποία πρέπει να γίνονται αναφορές σε οικογένειες λέξεων και σε παραγωγικές ρίζες της Ελληνικής γλώσσας. Αυτό θα βοηθήσει το μαθητή να εμπλουτίσει, να οργανώσει και να μάθει πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά το διδασκόμενο λεξιλόγιο

Τέλος, οι ερευνητές επισημαίνουν τη σημασία που έχει η διδασκαλία για την ανάπτυξη του λεξιλογίου στα παιδιά που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, καθώς έχει αποδειχθεί ότι συχνά οι προβληματικοί αναγνώστες δεν βελτιώνουν την αναγνωστική τους κατανόηση, διότι έχουν περιορισμένο αναγνωστικό λεξιλόγιο. Επομένως, η βελτίωση του λεξιλογίου των παιδιών που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσχέρειες, μπορεί να τα βοηθήσει στην επισήμανση βασικών εννοιών στα κείμενα που διαβάζουν, στην εξαγωγή συμπερασμάτων εντός και μεταξύ των κειμένων και στη βελτίωση των ικανοτήτων κατανόησης (Brooks, 2007 ·Scammacca, Roberts, Vaughn, Edmonds, Wexler, Reutebuch & Torgesen, 2007).

Επίσης, έρευνα σε μαθητές διαφόρων τάξεων έδειξε ότι η χρήση ηλεκτρονικών βιβλίων ήχου και ηλεκτρονικών κειμένων έχει θετικές επιπτώσεις στην εκμάθηση και κατανόηση από τους μαθητές που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσχέρειες (De Jong & Bus, 2003).

Αναγνωστική κατανόηση και διδακτικές πρακτικές για την ενίσχυσή της

Η *κατανόηση* είναι η δεύτερη και η πιο σημαντική γνωστική διαδικασία για την επίτευξη της αναγνωστικής λειτουργίας και όπως παρουσιάζεται μέσα από το έργο του

Μαστροθανάση (2019) αποτελεί, αφενός, σύμφωνα με τους Li & Clariana (2019) μια διαδικασία ερμηνείας, μία ικανότητα εξαγωγής και κατασκευής νοήματος από τις αναπαραστάσεις της γλώσσας, αφετέρου, το προϊόν της ανάγνωσης που, σύμφωνα με τους Norris και Phillips (2008) ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου, χρησιμοποιώντας τις πρότερες γνώσεις και τις εμπειρίες του.

Είναι μια διαδικασία, επίσης, που απαιτεί τον συντονισμό αρκετών βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η ακρίβεια και η ευχέρεια της αποκωδικοποίησης, η γνώση του λεξιλογίου, η γνώση υποβάθρου, καθώς και σχετικές στρατηγικές για την πρόσληψη και κατανόηση του κειμένου. Ως προς τη διαδικασία κατάκτησης της αγνωστικής κατανόησης από τους δίγλωσσους μαθητές, αν δεν υπάρχουν αναγνωστικές δυσκολίες, μοιάζει κατά πολύ με τη διαδικασία κατανόησης στη μητρική γλώσσα. Αυτό συμβαίνει, όταν, σύμφωνα με τους Grabe & Stoller (2011) υπάρχει βελτίωση της ευχέρειας και της αυτοματοποίησης στις αναγνωστικές δεξιότητες της δεύτερης γλώσσας, συνεχή πρακτική εξάσκηση και αυξανόμενη έκθεση σε κείμενα της δεύτερης γλώσσας (Μαστροθανάσης, 2019). Πρόσφατη έρευνα υπογράμμισε τη σημασία διδασκαλίας της ακρίβειας ανάγνωσης λέξεων, της ευχέρειας, του λεξιλογίου και των δεξιοτήτων ακουστικής κατανόησης για την κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης σε δίγλωσσα παιδιά (Li, Koh, Geva, Joshi & Chen, 2020).

Μεταξύ των μονόγλωσσων παιδιών, η ανάγνωση λέξεων τείνει να έχει σχετικά μεγαλύτερο ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση για τα μικρότερα παιδιά, ενώ στα μεγαλύτερα παιδιά σημαντικό ρόλο φαίνεται να έχει η γλωσσική κατανόηση (Catts, Hogan, & Adlof, 2005). Από την άλλη πλευρά, μεταξύ δίγλωσσων παιδιών φαίνεται να είναι σημαντικός ο ρόλος του λεξιλογίου (Farnia & Geva, 2013· Proctor et al., 2012), καθώς ακόμη και μετά από έξι χρόνια εκπαίδευσης στη δεύτερη γλώσσα, παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών ως προς το λεξιλόγιο (Farnia & Geva, 2011).

Οι στρατηγικές ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα αποτελούν τις συγκεκριμένες νοητικές διεργασίες και ενέργειες που αξιοποιούνται συνειδητά από τον δίγλωσσο αναγνώστη τόσο για την αποκωδικοποίηση όσο και για την κατανόηση ενός κειμένου γραμμένου στην δεύτερη γλώσσα (Μαστροθανάσης, 2019). Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης είναι μαθημένοι, προθεσιακοί, στοχοκατευθυνόμενοι και

ελεγχόμενοι τρόποι δράσης ως προς το μακροεπίπεδο ενός κειμένου (Μαστροθανάσης, Ρούσσοσ & Κουλιανού, 2018). Αποτελούν ειδικές διαδικασίες οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να υπερβούν τις δυσκολίες κατανόησης και να αφομοιώσουν πιο εύκολα το κείμενο και τα μηνύματα που φέρνει (Cohen, στο Μαστροθανάσης, 2019).

Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης στη δεύτερη γλώσσα ταξινομούνται σε γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές και περιγράφονται σε άρθρο του Μαστροθανάση (2019) ως εξής: Οι γνωστικές στρατηγικές αφορούν συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες ή τεχνικές επεξεργασίας πληροφοριών που αξιοποιούν οι αναγνώστες για την κατανόηση του κειμένου. Οι πιο σημαντικές είναι η επανάγνωση, η σύνδεση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, το μάντεμα του νοήματος από τα συμφραζόμενα, ανάκτηση, η καταγραφή σημειώσεων, η σύνοψη, η αποφυγή δύσκολων σημείων, η οπτικοποίηση και η μετάφραση στη μητρική γλώσσα (Geladari & Mastrothanas, 2010· Lee-Thompson, 2008· Lin & Yu, 2015· Pritchard & O'Hara, 2008· Yang, 2006). Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αφορούν υψηλού χαρακτήρα νοητικές διεργασίες, τις οποίες αξιοποιεί ο αναγνώστης για να διαχειριστεί τις γνωστικές του διαδικασίες και να ρυθμίσει την επίδοσή του στη δεύτερη γλώσσα. Τέτοιες είναι ο αυτοέλεγχος, η αυτοαξιολόγηση, η αυτοπαρακολούθηση και η επιλεκτική προσοχή (Geladari & Mastrothanas, 2010· Lin & Yu, 2015· Hardin, 2001). Άλλες κοινωνικές και συναισθηματικές στρατηγικές είναι η συνεργασία με άλλους (Alkhaleefah, 2016), η χρήση ερωτήσεων προς τους άλλους και η ενθάρρυνση και η επιβράβευση του εαυτού (Geladari & Mastrothanas, 2010).

Οι καλοί αναγνώστες χρησιμοποιούν, ενσυνείδητα και ασυνείδητα, ένα φάσμα στρατηγικών κατανόησης, κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν τις ιστορικές γνώσεις των μαθητών, την υποβολή ερωτήσεων για το κείμενο ή τη χρήση της γνώσης τους για το είδος του κειμένου, ώστε να καταλάβουν τη γλωσσική δομή του και τις διάφορες διασυνδέσεις των σημείων του με μεγαλύτερη άνεση (Ευρυδίκη, 2011). Ο καλός αναγνώστης έχει καλές ακουστικές δεξιότητες και δεξιότητες κατανόησης, ενώ η περιορισμένη αναγνωστική κατανόηση μπορεί να προκύψει είτε με, είτε χωρίς περιορισμένο βαθμό αποκωδικοποίησης (Τζιβινίκου, 2015). Σε έρευνα, των Αϊδίνη και Δράκογλου (2012) διαπιστώθηκε μια σημαντική υστέρηση των παιδιών μικρών τάξεων στην αναγνωστική κατανόηση κειμένων παρά την επιτυχή ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων και ιδιαίτερα των λέξεων που παρουσιάζονταν μέσα σε κείμενο. Σημαντικό εύρημα ήταν ότι τα παιδιά αυτά

απέτυχαν να εντοπίσουν ακόμη και τις πληροφορίες που υπήρχαν αυτούσιες στο κείμενο. Σε πρόσφατη έρευνα τονίστηκε πως η ανάπτυξη της κατανόησης από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού έως και την Πρώτη Γυμνασίου δεν είναι ομοιογενής, αλλά εμφανίζει διαφοροποίηση ανάλογα με το επίπεδο αξιολόγησης (κυριολεκτική/συμπερασματική/ερμηνευτική) της κατανόησης (Παντελιάδου, Αντωνίου, & Σιδερίδης (2018).

Ο Μαστροθανάσης (2019) παρουσιάζει έρευνες σε δίγλωσσους πληθυσμούς στην Ελλάδα που έδειξαν πως οι δίγλωσσοι μαθητές τυπικής ανάπτυξης αξιοποιούν επαγωγικές και απαγωγικές προσεγγίσεις για την κατανόηση των κειμένων και μια ποικιλία γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών στρατηγικών (Geladari, Griva & Mastrothanas, 2010). Οι ταυτόχρονα δίγλωσσοι αναγνώστες αξιοποιούν μεγαλύτερο αριθμό στρατηγικών και εστιάζουν, εκτός από το μικροεπίπεδο του κειμένου, στο μακροεπίπεδο, ενώ οι διαδοχικά δίγλωσσοι αξιοποιούν συχνά στρατηγικές κατανόησης που εστιάζουν μόνο στο μικροεπίπεδο του κειμένου (Geladari et al., 2010 · Griva, Kamaroudis & Geladari, 2009 · Πενέκελης & Γρίβα, 2013). Έρευνα, επίσης, σε δίγλωσσους μετανάστες δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα, έδειξε πως αντιλαμβάνονται αφηρημένες έννοιες με τον ίδιο τρόπο που τις αντιλαμβάνονται και οι γηγενείς συμμαθητές τους (Gogas, 2011).

Στο ίδιο έργο (Μαστροθανάσης, 2019) οι αδύναμοι δίγλωσσοι αναγνώστες προκειμένου να κατανοήσουν ένα κείμενο στη δεύτερη γλώσσα το προσεγγίζουν απαγωγικά αξιοποιώντας στρατηγικές χαμηλού επιπέδου (*bottom – up strategies*) σε επίπεδο προτάσεων και λέξεων (Aivazoglou & Griva, 2014· Geladari & Mastrothanas, 2010· Griva, Alevriadou & Geladari, 2009), επιδεικνύουν αναποτελεσματική χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών και ελλείμματα στο επίπεδο της μεταγνώσης (Μαστροθανάσης, Ρούσσοι & Κουλιανού, 2018). Παρόλο που οι ίδιοι αναγνωρίζουν ως αναγνώστες ότι συναντούν σημαντικές δυσκολίες τόσο στην αποκωδικοποίηση όσο και στην αναγνωστική κατανόηση (Aivazoglou & Griva, 2014) πολλές φορές μπορεί να επιλέξουν την συνέχιση της ανάγνωσης ενός κειμένου ακόμα και, αν δεν το καταλαβαίνουν.

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται όλο και πιο έντονο το αίτημα για τη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης. Αυτό υποστηρίχθηκε από την Εθνική Επιτροπή Ανάγνωση (National Reading Panel (NICHD, 2000), που επισημαίνει πως, μέσω της κατάλληλης διδασκαλίας χρήσης ειδικών γνωστικών στρατηγικών ή συλλογισμών στρατηγικής, μπορεί να βελτιωθεί η

αναγνωστική κατανόηση μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.

Η Ομάδα Μελέτης Ανάγνωσης RAND (2002) υποστήριξε πως η αναγνωστική κατανόηση θα έπρεπε να διδάσκεται στους αρχάριους αναγνώστες και όχι, όταν οι αναγνώστες έχουν αποκτήσει τις δεξιότητες αναγνώρισης των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, από την προσχολική εκπαίδευση και σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου πρέπει να διδάσκεται η προφορική εκφορά της γλώσσας, του λεξιλογίου και της ακουστικής κατανόησης.

Τέλος, ένας σημαντικός παράγοντας που βοηθά στη διαμόρφωση αποτελεσματικών αναγνωστών, φαίνεται να είναι η προηγούμενη έκθεση των παιδιών σε εμπειρίες γραμματισμού μέσω της οικογένειας (Calvo & Bialystok, 2014· Karlsen, Geva & Lyster, 2016). Οι περισσότερες μελέτες που εξέτασαν τα οικογενειακά περιβάλλοντα γραμματισμού σε δίγλωσσους μαθητές, έχουν επικεντρωθεί σε παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης και νηπιαγωγείου (Farver, Xu, Lonigan, & Erpe, 2013· Karlsen et al., 2016). Αυτό ίσως συμβαίνει λόγω της πεποίθησης ότι η επιρροή των πρακτικών γονικού γραμματισμού στο σπίτι μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, καθώς τα παιδιά γίνονται όλο και περισσότερο ανεξάρτητοι αναγνώστες (Howard, Sugarman & Christian, 2014).

Επομένως, οι διδακτικές στρατηγικές ανάπτυξης αναγνωστικής κατανόησης οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη το ιστορικό των μαθητών, καθώς, επίσης, και το κατά πόσο είναι έτοιμοι να επωφεληθούν από τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξηγήσει στους μαθητές τον σκοπό των στρατηγικών και στη συνέχεια να τους διδάξει τη χρήση των εν λόγω στρατηγικών, ώστε οι μαθητές να πετύχουν την ανεξάρτητη χρήση τους. Η διδασκαλία της χρήσης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης στους μαθητές μπορεί να τους βοηθήσει στην κατανόηση ενός κειμένου πριν, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την ανάγνωση (Ευρυδίκη, 2019).

Η Τζιβνίκου (2015) παρουσιάζει ομαδοποιημένες τις στρατηγικές για τη διδασκαλία της κατανόησης και οι Trabasso και Bouchard (2012) προτείνουν τις πλέον αποτελεσματικές για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών:

- Έλεγχος κατανόησης, κατά τον οποίο οι αναγνώστες μαθαίνουν να παρακολουθούν τον βαθμό κατανόησής τους.
- Συνεργατική μάθηση, όπου οι μαθητές μαθαίνουν τις αναγνωστικές στρατηγικές και συζητούν από κοινού το αναγνωστικό τους υλικό.

- Γραφικοί και σημασιολογικοί οργανωτές (συμπεριλαμβανομένων ιστορικών χαρτών), όπου οι αναγνώστες πραγματοποιούν γραφικές αναπαραστάσεις του υλικού το οποίο βοηθά στην κατανόηση και στη μνήμη.
- Απάντηση σε σχετικές ερωτήσεις των αναγνωστών στον εκπαιδευτικό και άμεση ανάδραση.
- Δημιουργία σχετικών ερωτήσεων, όπου οι αναγνώστες μαθαίνουν να ρωτούν και να απαντούν οι ίδιοι σε ερωτήματα που προϋποθέτουν κρίση ή εξαγωγή συμπερασμάτων.
- Διδασκαλία κειμενικής δομής, κατά την οποία οι μαθητές μαθαίνουν τη χρήση της δομής μιας ιστορίας, ως μέσο που τους βοηθά να ανακαλούν στη μνήμη το περιεχόμενό της και να απαντούν σε ερωτήσεις σχετικά με το τι διάβασαν.
- Διδασκαλία γενικής σύνοψης, κατά την οποία οι μαθητές διδάσκονται να συνοψίζουν ιδέες και να γενικεύουν με βάση το περιεχόμενο του αναγνωσθέντος κειμένου.

Η Εθνική Επιτροπή Ανάγνωσης (NICHD, 2000) επισημαίνει τη σημασία της συνδυασμένης χρήσης πολλαπλών στρατηγικών και όχι μεμονωμένων, υποστηρίζοντας πως ένας συνδυασμός στρατηγικών μπορεί να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματική μάθηση, καλύτερη μεταβίβαση μάθησης, μεγαλύτερες δυνατότητες απομνημόνευσης και γενικότερη βελτίωση στην κατανόηση.

Στην Ευρώπη, ερευνητικές μελέτες (Brooks,2007·Takala,2006) καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της αμοιβαίας διδασκαλίας, ως μία μέθοδο πολλαπλών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Αμοιβαία διδασκαλία αποτελεί «η διδασκαλία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εξηγεί και περιγράφει τέσσερις στρατηγικές κατανόησης, όπως δημιουργία ερωτήσεων, γενική σύνοψη, διευκρίνιση και πρόβλεψη, τις οποίες αυτός υποστηρίζει με διάλογο με τους μαθητές του, όταν αυτοί προσπαθούν να ερμηνεύσουν εννοιολογικά ένα κείμενο» (Ευρυδίκη, 2011, σελ. 37). Από τις παραπάνω έρευνες προκύπτει, επίσης, ότι η εν λόγω διδασκαλία είχε θετική συμβολή στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης όχι μόνο σε κανονικούς μαθητές, αλλά και σε μαθητές με αναγνωστικές δυσχέρειες και ειδικά προβλήματα στη γλώσσα.

Οι Spörer, Brunstein και Kieschke (2009) μελέτησαν μαθητές του δημοτικού που συμμετείχαν σε αμοιβαία διδασκαλία χωρισμένοι, όμως, σε τρεις διαφορετικές ομάδες. Εκεί, ανακάλυψαν πως οι μαθητές που εργάζονταν σε μικρές ομάδες είχαν καλύτερα αποτελέσματα στην τυποποιημένη αναγνωστική κατανόηση, απ' ότι οι

συμμαθητές τους που εργάζονταν κατά ζεύγη ή σε μικρές ομάδες καθοδηγούμενες από τον δάσκαλο. Από το παραπάνω εύρημα προκύπτει, επίσης, η αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης η οποία συμβάλλει επιτυχώς στη διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και οδηγεί σε βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, στη διαμόρφωση μεγαλύτερων κινήτρων μάθησης και σε αυξημένη χρονικά αφιέρωση στην ανατεθείσα εργασία (Ευρυδίκη, 2011).

Κατά τη συνεργατική μάθηση δημιουργούνται ομάδες μεικτών ικανοτήτων που μπορούν να συνεργάζονται και οι αναγνώστες να διδάσκουν ο ένας τον άλλο (Ευρυδίκη, 2011). Αποδεικνύεται ιδιαίτερος αποτελεσματική διαδικασία για αυτούς που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, καθώς τους προσφέρει έναν ενεργό ρόλο συνεισφοράς αλλά και για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, καθώς προωθεί την ενσωμάτωσή τους στις κανονικές τάξεις (Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davis, 2009).

Κατά τη συνεργατική μάθηση η διδασκαλία της στρατηγικής αναγνωστικής κατανόησης πραγματοποιείται σε τρεις φάσεις (Τζιβινίκου, 2015). Στην πρώτη φάση πραγματοποιείται η διδασκαλία της βασικής στρατηγικής, ενώ στη δεύτερη οι μαθητές μαθαίνουν ρόλους, για να τους αναλάβουν στις ομάδες τους. Στην τρίτη και τελευταία φάση, οι μαθητές εξασκούν τις στρατηγικές και τους ρόλους σε ομάδες συνεργατικής μάθησης υπό την επίβλεψη και τον έλεγχο του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, ο εκπαιδευτικός οφείλει να υιοθετήσει έναν διαδραστικό τρόπο διδασκαλίας, διαφορετικό από τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους καθώς, επίσης, πρέπει να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές αποκτούν τις δεξιότητες και αναπτύσσουν τη συνήθεια της χρησιμοποίησής τους.

Ολοκληρώνοντας την ενότητα με τις διδακτικές πρακτικές, πρέπει να τονιστεί ότι οι μαθητές με δυσκολίες στην κατανόηση βρίσκουν συχνά αυτές τις στρατηγικές δύσκολες στο να τις κατακτήσουν. Είναι, επομένως, σημαντικό να δίνεται αρκετός χρόνος και εξάσκηση στην αρχική εκπαίδευση. Πολλές στρατηγικές μπορούν να εφαρμοστούν σε πολλές διαφορετικές αναγνωστικές δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι σχετικά άμεσες και μετά από μια αρχική εντατική εκπαιδευτική φάση μπορούν να γενικευθούν από διδαγμένα σε αδίδακτα κείμενα, για να επιτευχθεί το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, οι μέθοδοι που θα αξιοποιηθούν παραμένει στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών (Eurydice, 2019). Προκύπτει, λοιπόν, αναγκαία η ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών, εναλλακτικών διδακτικών

μέσων και μεθόδων οργάνωσης της σχολικής τάξης που προωθούν αποτελεσματικά τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, τη συλλογικότητα και την ισότητα ευκαιριών για όλους. Ο τρόπος διδασκαλίας των δεξιοτήτων ανάγνωσης σε παιδιά των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι ίδια με τη γλώσσα εκπαίδευσης, καθώς και η αξιολόγηση αυτών των δεξιοτήτων αποτελούν βασικά στοιχεία της διδασκαλίας της ανάγνωσης, διότι επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να καθορίζουν πού θα πρέπει να εστιάσουν την διδακτική τους προσοχή, ώστε να βελτιωθούν οι αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών αυτών.

Ωστόσο, για να επιτευχθεί μια ασφαλής αναγνώριση των μαθητών που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα και βρίσκονται σε κίνδυνο να αποκτήσουν ειδικές ή μη αναγνωστικές δυσκολίες είναι αναγκαίο να διερευνηθούν οι παράγοντες που συνδράμουν στην πρόωμη ανάπτυξη των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων σε αυτούς τους μαθητές (Geva, Yaghoub-Zadeh & Schuster, 2000). Επίσης, υποστηρίζεται ότι οι διορθωτικές και οι ενισχυτικές παρεμβάσεις, όταν λαμβάνουν χώρα σε μικρές ηλικίες, βοηθούν όχι μόνο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αλλά και στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης στα μετέπειτα έτη της σχολικής τους φοίτησης (Gabrieli, 2009· Hoff, 2013· Yesil-Dagli, 2011).

Βασίζόμενοι, λοιπόν, σε όλα τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα προκύπτει πως η γλωσσική ασυμφωνία στη χρήση της σχολικής γλώσσας και της γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον και οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να διδάξει την ανάγνωση – ενδεχομένως- να αποτελούν δύο από τους σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν στη αναγνωστική επίδοση των μεταναστών μαθητών. Η διερεύνηση της σχέσης αυτής αποτελεί τον βασικό στόχο της παρούσα έρευνας, η οποία παρουσιάζεται αναλυτικά στο δεύτερο μέρος που ακολουθεί.

Β΄ ΜΕΡΟΣ : Η ΕΡΕΥΝΑ

Μεθοδολογία έρευνας

Στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών, που φοιτούν σε μεικτές γλωσσικά και πολιτισμικά τάξεις Πρώτης Δημοτικού σε σχολεία διαφόρων περιφερειών της ελληνικής επικράτειας.

Ο βασικός στόχος της έρευνας ήταν να καταγραφεί η μέση αναγνωστική επίδοση και η επίδοση σε επιμέρους δεξιότητες της ανάγνωσης των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών, που φοιτούν στην Πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Επιμέρους στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η πιθανή επίδραση της προτιμώμενης γλώσσας επικοινωνίας (γλώσσα χώρας καταγωγής ή γλώσσα χώρας υποδοχής) στην αναγνωστική επίδοση των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών, καθώς και η πιθανή επίδραση της συχνότητας χρήσης των διδακτικών πρακτικών στην αναγνωστική επίδοση τόσο των δίγλωσσων όσο και των μόνόγλωσσων μαθητών.

Με την παρούσα ερευνητική μελέτη αξιολογήθηκε επιμελώς η αναγνωστική ικανότητα των μονόγλωσσων μαθητών και των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών του δείγματος, μέσα από την επίδοσή τους σε σχετικές δοκιμασίες. Παράλληλα, αναδύθηκε η συχνότητα χρήσης πρακτικών διδασκαλίας της ανάγνωσης που αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στην Πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου, για να διδάξουν σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με δίγλωσσους μετανάστες μαθητές. Η ανάδειξη ποικίλων όρων και παραγόντων ως καθοριστικών στην κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης, όπως η προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας του δίγλωσσου μετανάστη μαθητή ή οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί, αποτέλεσε πρόσθετο προβληματισμό προς διερεύνηση.

Τα βασικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

- Σε ποιο επίπεδο κυμαίνεται η αναγνωστική επίδοση του συνολικού δείγματος των μονόγλωσσων μαθητών και των δίγλωσσων μεταναστών συμμαθητών τους που φοιτούν σε μεικτές γλωσσικά και πολιτισμικά τάξεις της Πρώτης Δημοτικού;

- Θα εντοπιστούν διαφοροποιήσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών του συνολικού δείγματος, καθώς και μεταξύ δίγλωσσων αγοριών και κοριτσιών ως προς τη μέση αναγνωστική επίδοση;

- Η μέση αναγνωστική επίδοση της τάξης μπορεί να αποτελέσει ισχυρό παράγοντα που θα επηρεάσει θετικά την ατομική μέση αναγνωστική επίδοση των μαθητών του δείγματος;

- Σε ποιο επίπεδο κυμαίνεται η μέση αναγνωστική επίδοση των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών και των μονόγλωσσων μαθητών του δείγματος;

- Η προτίμηση της μιας εκ των δύο γλωσσών - γλώσσα χώρας καταγωγής ή γλώσσα χώρας υποδοχής- στην καθημερινή επικοινωνία με την οικογένεια ή άλλα κοινωνικά σύνολα, θα επηρεάσει τη μέση αναγνωστική επίδοση και τις επιδόσεις σε επιμέρους αναγνωστικές δεξιότητες των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών;

- Με ποια συχνότητα αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διδακτικές πρακτικές ανάγνωσης σε μεικτές γλωσσικά και πολιτισμικά τάξεις Πρώτης Δημοτικού;

- Η συχνότητα χρήσης των διδακτικών πρακτικών ανάγνωσης που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε μεικτές γλωσσικά και πολιτισμικά τάξεις Πρώτης Δημοτικού, θα επηρεάσει τη μέση αναγνωστική επίδοση και τις επιδόσεις σε επιμέρους αναγνωστικές δεξιότητες των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών και των μονόγλωσσων συμμαθητών τους;

Ερευνητικές Υποθέσεις

Ερευνητική Υπόθεση (εφ' εξής ΕΥ) 1: Το συνολικό δείγμα των μαθητών της έρευνας θα εμφανίσει μέτριες συνολικά επιδόσεις στις αναγνωστικές δοκιμασίες.

ΕΥ 2: Θα εντοπιστούν διαφοροποιήσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών του συνολικού δείγματος, καθώς και μεταξύ των δίγλωσσων αγοριών και κοριτσιών ως προς τη μέση αναγνωστική επίδοση.

ΕΥ 3: Η μέση αναγνωστική επίδοσης της τάξης θα επηρεάσει θετικά την ατομική μέση αναγνωστική επίδοση των μαθητών του δείγματος.

ΕΥ 4: Δεν θα υπάρξουν διαφοροποιήσεις στους μέσους όρους αναγνωστικής επίδοσης των δίγλωσσων μεταναστών και των μονόγλωσσων συμμαθητών τους.

ΕΥ 5: Η προτίμηση της μιας εκ των δύο γλωσσών - γλώσσα χώρας καταγωγής ή γλώσσα χώρας υποδοχής θα επηρεάσει τη μέση αναγνωστική επίδοση και τις

επιδόσεις σε επιμέρους αναγνωστικές δεξιότητες των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών.

ΕΥ 6: Η συχνότητα χρήσης συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών ανάγνωσης θα επηρεάσει θετικά τη μέση αναγνωστική επίδοση και τις επιδόσεις σε επιμέρους αναγνωστικές δεξιότητες των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών και των μονόγλωσσων συμμαθητών τους.

Μέθοδος συλλογής υλικού – ερευνητικά εργαλεία

Εφόσον η επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου διαχείρισης των θεματικών ή αξόνων της προβληματικής αποτελεί κομβικής σημασίας απόφαση σε μία έρευνα, για το οικείο εγχείρημα ελήφθησαν υπόψη όλα σχεδόν τα επίπεδα που το στοιχειοθετούν, όπως ο πληθυσμός - δείγμα, ο τύπος δειγματοληψίας, τα εργαλεία, οι όροι διεξαγωγής, πιθανές μεροληψίες ή περιορισμοί, κ.α. Στη βάση του προκείμενου συλλογισμού και, σταθμίζοντας πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα επιλέχθηκε η έρευνα επισκόπησης. Θεωρείται περιγραφική, αφού αποσκοπεί στη συλλογή στοιχείων για την περιγραφή μιας κατάστασης και τον προσδιορισμό σχέσεων μεταξύ δεδομένων συνθηκών. Μπορεί, επίσης, να χαρακτηριστεί και *ως ποσοτική*, στον βαθμό που τα δεδομένα των συμμετεχόντων υπόκεινται σε στατιστική κωδικοποίηση και επεξεργασία.

Για την επαρκέστερη συγκέντρωση, εκτίμηση κι αξιολόγηση των ερευνητικών στοιχείων, όπως αυτά αποτυπώνονται στις αποκρίσεις των μαθητών (μονόγλωσσων και δίγλωσσων) σε δοκιμασίες ελέγχου της αναγνωστικής τους ικανότητας, αλλά και στις απόψεις των εκπαιδευτικών τους, σχετικά με τη συχνότητα χρήσης ποικίλων πρακτικών διδασκαλίας του μηχανισμού της ανάγνωσης, προκρίθηκε η αξιοποίηση - χορήγηση ερωτηματολογίων. Τα δεδομένα εργαλεία, μέσα από εκτενή ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, κρίθηκαν τα πλέον κατάλληλα ως προς την εδώ στοχοθεσία, εφόσον εξασφαλίζουν πληθώρα συντεταγμένων και όρων διερεύνησής της. Από την άλλη, η ίδια η επιλογή χρήσης έντυπων ερωτηματολογίων ως ένα είδος οργανωμένης και τυποποιημένης συνέντευξης, συγκεντρώνει πολλαπλά πλεονεκτήματα έναντι άλλων γνωστών τεχνικών (λ.χ. παρατήρηση, συνέντευξη), που αφορούν -κυρίως-στη δυνατότητα πρόσκτησης καίριων δεδομένων σε συνοπτικό χρόνο και στην εξασφάλιση υψηλής εγκυρότητας και αξιοπιστίας τους, που πάντοτε αποτελούν αξιολογη συνθήκη στις μετρήσεις τέτοιου είδους (Field & Hole, 2010). Η τήρηση της ανωνυμίας και η τελική μορφή και δομή των εργαλείων συμβάλλουν, επίσης,

τα μέγιστα στην ειλικρίνεια των συμμετεχόντων, ενώ μειώνουν την εμφάνιση ή επίδραση ποικίλων μεροληψιών.

Περιγραφή Ερευνητικών Εργαλείων

A) Κλίμακα Γλωσσικού Υπόβαθρου

Γενικά οι κλίμακες γλωσσικού υπόβαθρου είναι κλίμακες ατομικής αξιολόγησης και επιχειρούν να μετρήσουν την πραγματική χρήση και όχι την επάρκεια των δύο γλωσσών. Η συγκεκριμένη εκδοχή τους που αξιοποιήθηκε εδώ αποτελείται από τρία διακριτά μέρη και χορηγήθηκε μόνο στους δίγλωσσους μαθητές. Τα δύο πρώτα αναπτύχθηκαν προκειμένου να συγκεντρωθούν πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών και συμπληρώθηκαν αποκλειστικά από τους γονείς. Το τρίτο μέρος στο οποίο ζητήθηκε η γνώμη των μαθητών είναι η αυτούσια Κλίμακα Γλωσσικού Υπόβαθρου που προσαρμόστηκε από τον Baker (1992, στο Baker, 2001, σ. 67). Στη μεσαία βαθμίδα της κλίμακας, όταν κάποιος μαθητής απαντούσε ότι χρησιμοποιούσε και τις δύο γλώσσες, ζητούνταν περισσότερες πληροφορίες για τη χρήση των δύο γλωσσών προκειμένου να ενταχθεί στην κατάλληλη κατηγορία.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο μέρος συλλέγονται πληροφορίες για το φύλο, την ημερομηνία γέννησης, την υπηκοότητα, τον αριθμό, την ηλικία των αδελφών, αλλά και τα χρόνια παραμονής του παιδιού στη χώρα καταγωγής του και στην Ελλάδα. Επίσης, συλλέγονται πληροφορίες για την υπηκοότητα, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων τους.

Στο δεύτερο μέρος συλλέγονται πληροφορίες για το γλωσσικό προφίλ των μαθητών, όπως ποια είναι η μητρική γλώσσα του παιδιού, ποιες γλώσσες μιλάνε οι γονείς του παιδιού και τα αδέλφια του και πληροφορίες σχετικά με τη φοίτησή του ή μη σε παιδικό σταθμό και νηπιαγωγείο της Ελλάδας ή άλλης χώρας.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος συλλέγονται πληροφορίες για τη χρήση των δύο γλωσσών μέσα από τρεις πίνακες πενταβάθμιας κλίμακας. Στον πρώτο πίνακα ζητείται να δηλωθεί η συχνότητα χρήσης των γλωσσών που μιλούν στο παιδί τα πρόσωπα της οικογένειας, αλλά και του ευρύτερου οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος (παππούδες, φίλοι στην τάξη, φίλοι στο προαύλιο, φίλοι εκτός σχολείου, δάσκαλοι, γείτονες και άλλοι συγγενείς). Στον δεύτερο πίνακα δηλώνεται η συχνότητα χρήσης των γλωσσών που μιλά το ίδιο το παιδί σε όλα τα παραπάνω πρόσωπα και, τέλος, στον τρίτο πίνακα συλλέγονται πληροφορίες για τη συχνότητα χρήσης των γλωσσών από

πλευράς του παιδιού στις καθημερινές του δραστηριότητες, όπως στην παιδική χαρά, στην παρακολούθηση τηλεόρασης, στην ανάγνωση βιβλίων/παραμυθιών, στην ακρόαση ραδιοφώνου, στη χρήση τηλεφώνου αλλά και σε άλλες δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου του.

Η χρήση της γλώσσας, μητρικής ή όχι, στο πλαίσιο της ευρύτερης, καθημερινής έκφρασης και επικοινωνίας του δίγλωσσου μαθητή, στοιχειοθέτησε έναν πρόσθετο και βαρύνουσα σημασίας άξονα προβληματισμού στην παρούσα έρευνα. Για λόγους στατιστικής καθαρότητας, οι πληροφορίες που αντλήθηκαν στο τρίτο μέρος κωδικοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες, συνθέτοντας το τελικό γλωσσικό προφίλ των δίγλωσσων μαθητών. Έτσι, λοιπόν, προέκυψαν δύο ομάδες: αυτοί που χρησιμοποιούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα στην καθημερινή τους επικοινωνία και αυτοί που χρησιμοποιούν περισσότερο για την καθημερινή τους επικοινωνία τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους.

B) Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης (ΔΑΔΑ)

Η ΔΑΔΑ εστιάζει στη σφαιρική αξιολόγηση της αναγνωστικής επίδοσης, αξιοποιώντας τις τρεις βασικές δεξιότητες: την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση από την αρχή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου έως και την Γ' τάξη του γυμνασίου. Πρόκειται για ένα σταθμισμένο εργαλείο που έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές πρόσφατες έρευνες. Δεδομένα από τη στάθμιση και αξιοποίηση της ΔΑΔΑ έχουν παρουσιαστεί σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2019· Παντελιάδου, Αντωνίου & Σιδερίδης, 2018).

Από το συνολικό έλεγχο της αξιοπιστίας, της εσωτερικής συνέπειας και της εγκυρότητας της ΔΑΔΑ, προκύπτει ότι η δοκιμασία ικανοποιεί όλα τα κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας που εξετάστηκαν. Η ικανοποιητική δομική, διακριτική, συγχρονική και συγκλίνουσα εγκυρότητα πιστοποιούν ότι η ΔΑΔΑ μπορεί να αξιολογήσει με ακρίβεια την αναγνωστική επίδοση μαθητών που φοιτούν στις τάξεις από την Πρώτη δημοτικού έως και τη Τρίτη γυμνασίου. Ακόμη, η ΔΑΔΑ επιδεικνύει υψηλή αξιοπιστία, καθώς και υψηλή εσωτερική συνοχή τόσο στο σύνολό της όσο και στις επιμέρους δοκιμασίες της. Για τη μέτρηση της αξιοπιστίας της ΔΑΔΑ τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συνάφειες κυμάνθηκαν μεταξύ 0,584 και 0,975.

Η δεξιότητα της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης αξιολογείται με 4 υποδοκιμασίες. Κάθε υποδοκιμασία αντιστοιχεί σε διαφορετικό επίπεδο αξιολόγησης της αποκωδικοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, η αναγνωστική αποκωδικοποίηση αξιολογείται ως προς την ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων. Στην υποδοκιμασία ανάγνωση ψευδολέξεων οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν φωναχτά σαράντα ψευδολέξεις (μονοσύλλαβες έως εξασύλλαβες) που παρουσιάζονται σε αύξουσα σειρά δυσκολίας. Στη δεύτερη υποδοκιμασία ανάγνωσης πραγματικών λέξεων οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν φωναχτά πενήντα επτά λέξεις (από μονοσύλλαβες έως επτασύλλαβες), που παρουσιάζονται σε αύξουσα σειρά δυσκολίας. Στην Τρίτη υποδοκιμασία διάκριση πραγματικών λέξεων - ψευδολέξεων, περιλαμβάνονται δεκαοχτώ πραγματικές και δεκαπέντε ψευδολέξεις, όπου ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει τις πραγματικές λέξεις. Στην τέταρτη υποδοκιμασία αναγνώρισης λέξεων παρουσιάζονται είκοσι έξι τριάδες λέξεων και οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν ανά τρεις τις λέξεις και να ταιριάξουν τη μία λέξη από αυτές με την αντίστοιχη εικόνα.

Η αναγνωστική ευχέρεια αξιολογείται με τη φωναχτή ανάγνωση ενός κειμένου για ένα λεπτό. Η τελική βαθμολογία υπολογίζεται ως ο αριθμός των λέξεων που διαβάστηκαν σωστά μέσα στο ένα λεπτό. Η αξιολόγηση της κατανόησης γραπτού κειμένου περιλαμβάνει έξι κείμενα, έκτασης τριάντα δύο έως εκατόν έντεκα λέξεων, με επτά ερωτήσεις κατανόησης σε κάθε κείμενο. Ο μαθητής πρέπει να διαβάσει τα κείμενα και να απαντήσει στις αντίστοιχες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Οι ερωτήσεις αξιολογούν τόσο την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν πληροφορίες που δίνονται με σαφήνεια στο κείμενο, όσο και την ικανότητά τους να εξάγουν συμπεράσματα με συνδυασμό πληροφοριών από το κείμενο ή/και από την προηγούμενη εμπειρία τους.

Στη συγκεκριμένη έρευνα αξιολογήθηκε και η συντακτική δεξιότητα των μαθητών με μία άσκηση που αφορούσε στη σωστή τοποθέτηση των λέξεων στη σειρά για την απόδοση συγκεκριμένου νοήματος. Η συγκεκριμένη άσκηση υπήρχε στον αρχικό σχεδιασμό της εκδοτικής ομάδας της ΔΑΔΑ και είχε συμπεριληφθεί στην στάθμιση, αλλά όχι στον τελικό τεστ. Η μέση αναγνωστική επίδοση των μαθητών στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας προκύπτει από τους μέσους όρους στους τέσσερις παραπάνω άξονες.

Γ) *Ερωτηματολόγιο Πρακτικών Διδασκαλίας της Ανάγνωσης (Ε.Π.Δ.Α)*

Το εργαλείο αυτό χορηγήθηκε αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης έρευνας και εν πολλοίς στηρίχθηκε στον σχεδιασμό αντίστοιχου ερωτηματολογίου που αξιοποιήθηκε στη διεθνή έρευνα PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) για την International Association for the Evaluation of Educational Achievement (PIRLS, 2007). Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνταν να παρέχουν πληροφορίες, σχετικά με το ακαδημαϊκό και επαγγελματικό τους υπόβαθρο, τα εκπαιδευτικά υλικά και τις δραστηριότητες που χρησιμοποιούσαν για να διδάξουν την ανάγνωση και να προωθήσουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και στρατηγικών ανάγνωσης σε μαθητές Τετάρτης τάξης.

Ωστόσο, στο εδώ εγχείρημα, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δομήθηκε και προσαρμόστηκε κατάλληλα, προκειμένου να διερευνηθεί η συχνότητα χρήσης πρακτικών και δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, για να διδάξουν την ανάγνωση σε τάξεις Πρώτης Δημοτικού, στις οποίες φοιτούν και δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές. Η άντληση των πληροφοριών πραγματοποιήθηκε μέσω κλίμακας Likert.

Έτσι, το ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει είκοσι εννέα ερωτήσεις, από τις οποίες οι περισσότερες είναι κλειστού τύπου και λιγότερες ανοιχτού, δομείται σε έξι ενότητες:

1) Δημογραφικά στοιχεία: Συγκεντρώθηκαν πληροφορίες σχετικά με την ηλικία, το φύλο, τις βασικές και τις περαιτέρω σπουδές και την εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Για τις ανάγκες της έρευνας προστέθηκαν ερωτήσεις για τη συνολική διδακτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην Πρώτη Δημοτικού, αλλά και σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

2) Χαρακτηριστικά, περιβάλλον και δομή της τάξης: Από τις ερωτήσεις αυτής της ενότητας συλλέγονται πληροφορίες για τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στις συγκεκριμένες τάξεις, για τον αριθμό των μαθητών με δυσκολία στην κατανόηση της ομιλούμενης γλώσσας του τεστ και τον αριθμό των μαθητών που είτε φοίτησαν σε τμήμα ένταξης και ενισχυτικής διδασκαλίας είτε σε τάξη υποδοχής. Επιπλέον, συλλέγονται πληροφορίες για πιθανή θεσμοθετημένη παράλληλη στήριξη ή άλλου βοηθητικού προσωπικού εντός της τάξης, για τον χρόνο που αφιερώνεται σε διάφορες εκπαιδευτικές και διοικητικές δραστηριότητες, στη διδασκαλία της ελληνικής

γλώσσας κατά τη διάρκεια της εβδομάδας, αλλά και στη διαθεματική διδασκαλία της ανάγνωσης.

3) Διδακτικές πρακτικές και δραστηριότητες ανάγνωσης: Ένα πρώτο μέρος αυτής της ενότητας υπαγορεύτηκε από τη στοχοθεσία της έρευνας και αναφέρεται στην αξιοποίηση διδακτικών πρακτικών για την ανάγνωση και τη διαφοροποίηση ή μη των προσεγγίσεων αυτών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Το δεύτερο μέρος συνίσταται στη συλλογή δεδομένων ως προς τη συχνότητα εφαρμογής διδακτικών πρακτικών και δραστηριοτήτων ανάγνωσης, όπως ο τρόπος οργάνωσης των μαθητών, η χρήση πηγών και κειμένων, η χρήση εκ μέρους των εκπαιδευτικών διαφόρων πρακτικών ανάγνωσης για τους μαθητές τους, η αξιοποίηση ποικίλων πρακτικών, όταν οι μαθητές έχουν ήδη ολοκληρώσει την ανάγνωση και τέλος η αξιοποίηση πρακτικών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ή στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.

Όλες οι παραπάνω ερωτήσεις ακολουθούνται από δύο υποερωτήματα που προστέθηκαν κατά την επεξεργασία του ερωτηματολογίου και εξυπηρετούν τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας. Στο πρώτο υποερώτημα, ο εκπαιδευτικός καλείται να δηλώσει αν διαφοροποιεί ή όχι τη συχνότητα χρήσης των παραπάνω διδακτικών πρακτικών και δραστηριοτήτων ανάγνωσης, όταν διδάσκει σε δίγλωσσους μετανάστες μαθητές. Αν η απάντηση είναι θετική, τότε καλείται να απαντήσει ξεχωριστά για τη συχνότητα χρήσης των συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών και δραστηριοτήτων ανάγνωσης.

4) Εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ανάγνωσης: Οι δηλώσεις αυτής της ενότητας εξετάζουν τη συχνότητα χρήσης από τους εκπαιδευτικούς εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας της ανάγνωσης, αλλά και τη διαθεσιμότητα, το μέγεθος και τη συχνότητα χρήσης της σχολικής βιβλιοθήκης.

5) Ανάθεση εργασιών: Η ενότητα αφορά στη συχνότητα ανάθεσης και στο χρόνο εκπόνησης των αναγνωστικών ασκήσεων στο σπίτι.

6) Αξιολόγηση μαθητών: Αφορά στις διδακτικές πρακτικές για την αντιμετώπιση αναγνωστικών δυσκολιών και στη συχνότητα χρήσης διαφορετικών εργαλείων για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών στην ανάγνωση. Πρόσθετες ενότητες του πρωτότυπου ερωτηματολογίου δεν αξιοποιήθηκαν λόγω μη εξυπηρέτησης της στοχοθεσίας της συγκεκριμένης έρευνας.

Αξιοπιστία ερευνητικών εργαλείων

Προκειμένου να κατοχυρωθούν ως έγκυρα τα αποτελέσματα μιας –ποσοτικής κυρίως– έρευνας, ώστε να πιστοποιηθεί το κύρος της, κρίνεται απαραίτητος ο έλεγχος της αξιοπιστίας (reliability) και της εγκυρότητας (validity) των εργαλείων μέτρησης των δεδομένων. Τα δύο αυτά βασικά κριτήρια, είναι τα πλέον κοινώς αξιοποιούμενα και στο ερευνητικό πεδίο των Κοινωνικών και Επιστημών Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η αποκάλυψη ικανοποιητικών επιπέδων τους, επιτρέπει την ευχερή χρήση δεδομένων εργαλείων σε ποικίλα ερευνητικά εγχειρήματα, ενώ, σε αντίθετη περίπτωση, φαίνεται να περιορίζεται μια τέτοια πρακτική (Ουζούνη & Νακάκης, 2011· Galanis, 2012).

Η πληθώρα εργαλείων μέτρησης σήμερα προσφέρει δυνατότητες χρήσης τους σε διαφορετικές περιστάσεις, άρα κι αξιόλογες ευκαιρίες επανεκτίμησης των δεικτών αξιοπιστίας και εγκυρότητάς τους (π.χ. οι σταθμισμένες κλίμακες). Από την άλλη, για όλα τα νεοσύστατα εργαλεία προκύπτει η αναγκαιότητα μιας πρώτης εκτίμησής τους, όπως συνέβαινε στο παρελθόν (Kimberlin&Winterstein, 2008). Στην εδώ έρευνα χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο που δεν έχει σταθμιστεί στον ελλαδικό χώρο. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τη συνθήκη αυτή κρίθηκε επιτακτικός ο έλεγχος τουλάχιστον της εσωτερικής αξιοπιστίας των κλιμάκων. Όπως άλλωστε έχει εκτενώς αναφερθεί (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016), η αξιοπιστία ενός εργαλείου μέτρησης συνίσταται στην αποκάλυψη σταθερών-συνεπών, όμοιων αποτελεσμάτων ύστερα από επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, εντός του ίδιου δείγματος και κάτω από -σχεδόν- απαράλλαχτες συνθήκες. Επιπλέον, υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας συνδέονται με ελαχιστοποίηση του τυχαίου σφάλματος. Προτιμήθηκε και εδώ ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνάφειας (*reliability of internal consistency*), εφόσον αναδεικνύει τον βαθμό στον οποίο διαφορετικές προτάσεις μετρούν τον ίδιον παράγοντα, ενώ, παράλληλα, δύναται να εφαρμοστεί σε μεμονωμένες δηλώσεις ή στο σύνολο του εργαλείου (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Έτσι, λοιπόν, το ερωτηματολόγιο Ε.Π.Δ.Α που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς για την καταγραφή των πρακτικών που χρησιμοποιούν για να διδάξουν την ανάγνωση, αν και στηρίχθηκε στον σχεδιασμό αντίστοιχου ερωτηματολογίου που αξιοποιήθηκε στη διεθνή έρευνα PIRLS, τροποποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Καθώς, λοιπόν, το ερευνητικό εργαλείο με τη συγκεκριμένη μορφή δεν έχει προηγούμενες αναφορές για την αξιοπιστία κι εγκυρότητά του, κρίθηκε απαραίτητο

αυτό να γίνει στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας και όπως φαίνεται στον πίνακα 1 καταγράφεται πολύ υψηλή αξιοπιστία ($\alpha=0,89$).

Πίνακας 1 : Δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Ε.Π.Δ.Α

Cronbach's Alpha	N of Items
0,89	138

Δείγμα και τεχνική δειγματοληψίας

Για την πληρέστερη συλλογή, οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης μελέτης, ο πληθυσμός αφορούσε σε δίγλωσσους μετανάστες μαθητές που εντάσσονται στην ελληνική, δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και στους εκπαιδευτικούς τους. Ωστόσο, λόγω της περιορισμένης δυνατότητας πρόσβασης στο σύνολό του, κάτι που αποτελεί γενικά κανόνα σε έρευνες στο πεδίο των Κοινωνικών Επιστημών, και όχι μόνο (Κατσιλλής, 2006), επιλέχθηκε δείγμα του πληθυσμού αυτού.

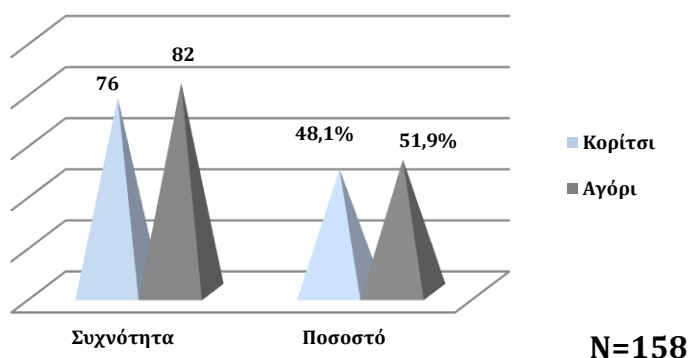
Το δείγμα αποτέλεσαν 158 μαθητές ($N=158$), αγόρια και κορίτσια, Α΄ τάξης Δημοτικού (συμπληρωμένο το 6^ο έτος ηλικίας), από σχολικές μονάδες των Νομών της Πρέβεζας, της Θεσπρωτίας, της Αττικής και της Θεσσαλονίκης και κυρίως, από περιοχές στις οποίες συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός μεταναστών. Από αυτούς, οι $N=93$ είχαν χαρακτηριστεί ως δίγλωσσοι, ακριβώς επειδή οι γονείς τους κατάγονται από άλλες χώρες (κυρίως από την Αλβανία) και φέρουν τη μητρική τους γλώσσα. Το δείγμα του πληθυσμού αυτού αποτέλεσε τη βασικότερη ομάδα μελέτης των παραμέτρων που ορίστηκαν από τη στοχοθεσία, δηλαδή την αναγνωστική τους ικανότητα και τη χρήση δύο τουλάχιστον γλωσσών.

Στη συνέχεια για την ευκρινέστερη αποτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η ομάδα αυτή χωρίστηκε σε δύο υποομάδες, ανάλογα με τη γλώσσα που προτιμούν στην καθημερινή τους επικοινωνία, γλώσσας χώρας καταγωγής ή γλώσσα χώρας υποδοχής. Οι υπόλοιποι ($N=65$) ήταν Έλληνες μαθητές που φοιτούσαν στις ίδιες τάξεις με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους. Βασική προϋπόθεση για την υπαγωγή των συγκεκριμένων τάξεων στο ερευνητικό δείγμα ήταν να φοιτούν σε αυτές μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα σε ποσοστό τουλάχιστον 20%. Παράλληλα αξιοποιήθηκαν και οι αποκρίσεις των εκπαιδευτικών των τάξεων από τα 16 σχολεία φοίτησης των εν λόγω μαθητών για τη συχνότητα χρήσης πρακτικών διδασκαλίας της ανάγνωσης ($N=16$). Όλοι οι ερωτώμενοι, εκπαιδευτικοί και μαθητές,

που αρχικά προσεγγίστηκαν, ανταποκρίθηκαν πλήρως στα διανεμηθέντα πρωτόκολλα (100% συμμετοχή και επάρκεια δεδομένων).

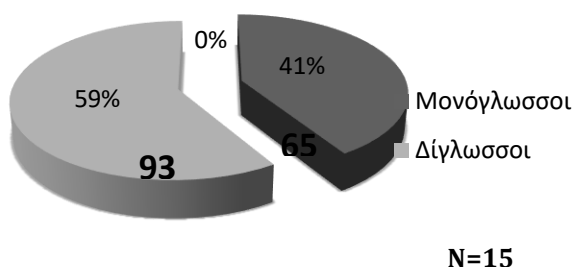
Αναφορικά με την μέθοδο δειγματοληψίας που προτιμήθηκε, μπορεί αρχικά να χαρακτηριστεί ως «βολική» - «τυχαία», με στοιχεία και «σκοπιμότητας» (Cohen & Manion, 2000), διότι αρκετά πρόσωπα επιλέχθηκαν από κοντινές περιοχές. Παρά το γεγονός ότι το δείγμα δεν ήταν πολύ μεγάλο, προερχόμενο, ωστόσο, από διαφορετικές Περιφέρειες, δίνει ένα στίγμα αντιπροσωπευτικότητας.

Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση κι ερμηνεία της ταυτότητας των δειγματικών ομάδων, μέσω γραφημάτων ή αντιπροσωπευτικών πινάκων συχνοτήτων. Οι μαθητές της Πρώτης τάξης του Δημοτικού που αξιολογήθηκαν για την αναγνωστική τους ικανότητα, έφτασαν τους N=158, έχοντας συμπληρώσει -οι περισσότεροι- το έκτο έτος της ηλικίας τους. Ελάχιστη διαφοροποίηση αναδείχθηκε στην ποσόστωση του φύλου, με 82 αγόρια (ποσοστό 52%) και 76 κορίτσια (ποσοστό 48%) να συνθέτουν το συνολικό δείγμα (σχήμα 1).



Σχήμα 1: Φύλο συνολικού δείγματος (N=158)

Από αυτούς, οι 65 (ποσοστό 41%) ήταν οι γηγενείς, μονόγλωσσοι μαθητές, με μητρική γλώσσα τα ελληνικά, ενώ οι 93 (ποσοστό 59%) ήταν αποδεδειγμένα παιδιά μεταναστών, δίγλωσσοι μαθητές μετανάστες δεύτερης γενιά που ομιλούν -όχι απαραίτητα με πλήρη ευχέρεια- και άλλη γλώσσα εκτός από την γλώσσα της χώρας καταγωγής τους - μητρική (βλ. σχήμα 2).



Σχήμα 2: Γλωσσικό Προφίλ συνολικού δείγματος (N=158)

Στη βάση του αρχικού σχεδιασμού της έρευνας αποφασίστηκαν επισκέψεις σε σχολεία της Αττικής, της Θεσσαλονίκης, της Θεσπρωτίας και της Πρέβεζας, με τον συνολικό αριθμό τους να φτάνει τα N=16. Υποχρεωτική συνθήκη ήταν η φοίτηση δίγλωσσων μαθητών στα τμήματα της Α΄ τάξης Δημοτικού κατά τουλάχιστον 20%, όρος που σαφώς καλύφθηκε, αφού σχεδόν σε κάθε Περιφέρεια της ελληνικής επικράτειας συναθροίζονται λίγες ή αρκετές εκατοντάδες παιδιά μεταναστών από διαφορετικές χώρες προέλευσης.

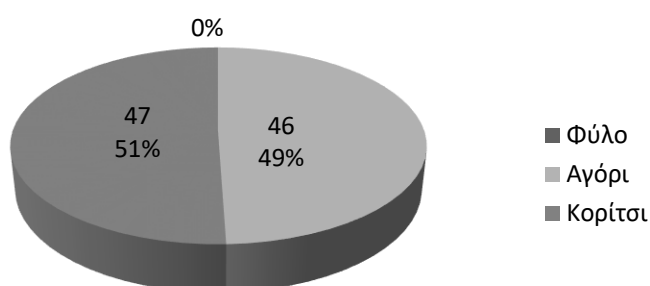
Από προσεκτική ανάγνωση του πίνακα 2, παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των μαθητών προήλθε από τα τέσσερα σχολεία της πρωτεύουσας (N=60, ποσοστό 38%) και τα δύο της Θεσσαλονίκης (N=27, ποσοστό 17.1%), γεγονός μάλλον αναμενόμενο, εάν σκεφθούμε το πληθυσμιακό μέγεθος των δύο μεγαλύτερων αστικών κέντρων της χώρας, που τα έχουν επιλέξει ως τόπο διαμονής και αρκετοί εξωτερικοί μετανάστες.

Πίνακας 2: Σχολεία και περιοχές για το συνολικό δείγμα (N=158)

ΣΧΟΛΕΙΑ	Συχνότητα μαθητών	Ποσοστό (%)
Σύβοτα	9	5,8
Πάργα 1	7	4,5
Πάργα 2	11	7,1
6ο Πρέβεζας A1	4	2,6
6ο Πρέβεζας A2	6	3,8
1ο Πρέβεζας A1	3	1,9
1ο Πρέβεζας A2	3	1,9
Ανθούσα	13	8,3
Νεράιδα	7	4,5
Σινώπη	8	5,1

52ο Αθήνα Α1	18	11,5
51ο Αθήνα Α1	9	5,8
51ο Αθήνα Α2	14	9,0
151ο Αθήνα	19	12,2
Θεσσαλονίκης Α2	15	9,6
Θεσσαλονίκης Α1	12	7,6

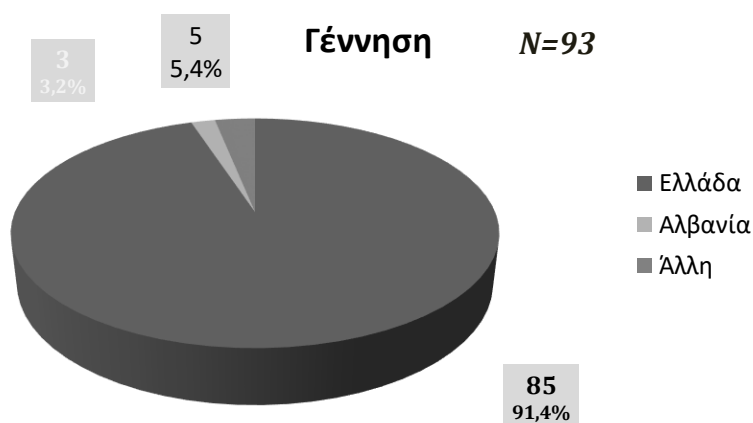
Από την άλλη, υπήρξε σαφώς μεγαλύτερη αντιπροσώπευση της επαρχίας σε σχολικές μονάδες (10), όλες από την περιφέρεια Ηπείρου και συγκεκριμένα, τη Θεσπρωτία (2) και την Πρέβεζα (8). Βεβαίως, οι τάξεις δεν χαρακτηρίζονται πολυπληθείς, εφόσον σε αυτές φοιτούσαν μόνον οι N=71 μαθητές του δείγματος (ποσοστό 45%), όμως, επειδή αναφερόμαστε σε αραιοκατοικημένες περιοχές, είναι δεδομένη μια τέτοια ποσόστωση. Σε κάθε περίπτωση, δεν διακυβεύεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, γεγονός που έχει τεκμηριωθεί σε προηγούμενη ενότητα.



Σχήμα 3: Φύλο διγλωσσων μαθητών (N=93)

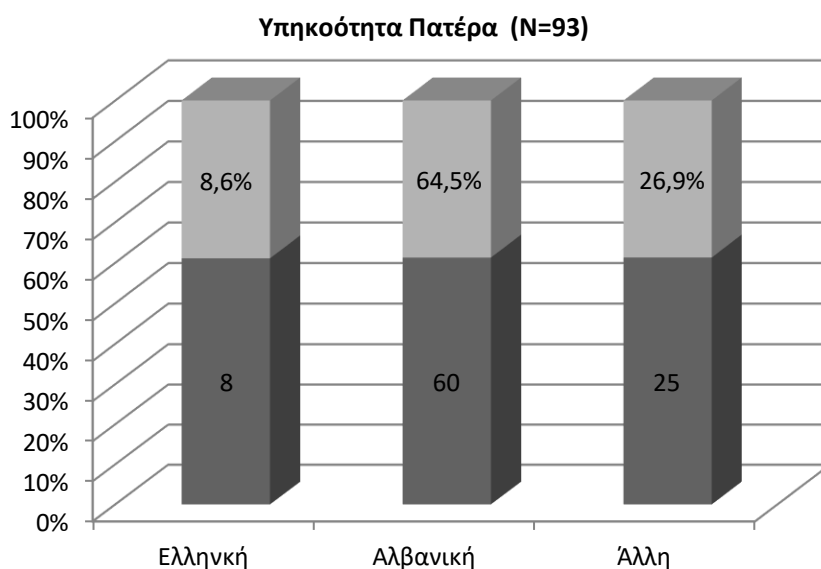
Απομονώνοντας τους διγλωσσους μαθητές, που για την παρούσα έρευνα αποτελεί την ομάδα-στόχο, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι πρόκειται για παιδιά που μιλούν ή έστω χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, ανεξαρτήτως του πλαισίου δράσης τους. Τελικά, τα 46 αγόρια (49.5%) και τα 47 κορίτσια (50.5%) που συνθέτουν το

σχετικό δείγμα (σχήμα 3), είναι παιδιά μεταναστών και χαρακτηρίζονται δίγλωσσα, βάσει του κριτηρίου της χρήσης των δύο γλωσσών. Από τα N=93 συνολικά, τα 85 (ποσοστό 91.4%) γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελλάδα, γεγονός που τα καθιστά μετανάστες δεύτερης γενιάς. Μόλις τρία εξ αυτών (ποσοστό 3.2%) ήταν γεννημένα στην Αλβανία, ενώ τα πέντε (ποσοστό 5.4%) διαπιστώθηκε ότι γεννήθηκαν σε άλλες χώρες, κυρίως Βαλκανικές (σχήμα 4).



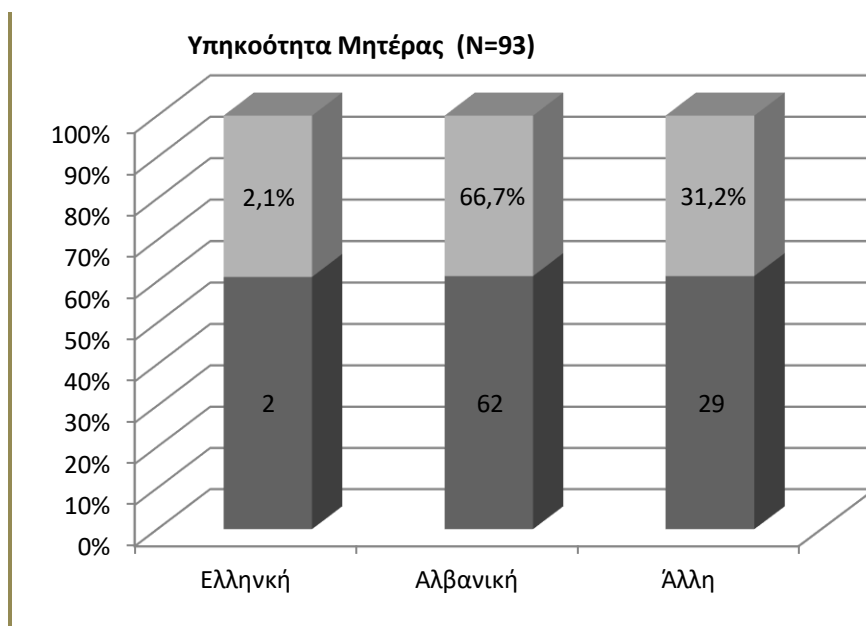
Σχήμα 4: Τόπος γέννησης δίγλωσσων μαθητών (N=93)

Αναφορικά με τους γονείς των συγκεκριμένων μαθητών και ιδιαίτερα με το θέμα της υπηκοότητάς τους, οι εξήντα πατέρες των δίγλωσσων μαθητών (ποσοστό 64.5%) δήλωσαν Αλβανική υπηκοότητα, ενώ μόλις οκτώ από αυτούς Ελληνική (8.6%). Οι υπόλοιποι είκοσι πέντε (ποσοστό 26.9%) ήταν υπήκοοι άλλης χώρας (σχήμα 5).



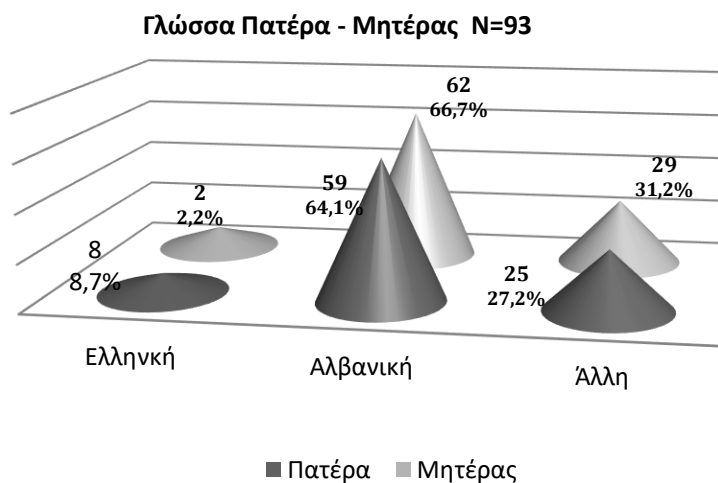
Σχήμα 5: Υπηκοότητα πατέρα δίγλωσσων μαθητών (N=93)

Αντίστοιχα για τις μητέρες των μαθητών αυτών, παρατηρούμε από το *σχήμα 6*, ότι στην πλειονότητά τους εμφανίζονται με Αλβανική υπηκοότητα (62 σε 66.7%), την ώρα που μόλις δύο (ποσοστό 2.2%) δηλώνουν Ελληνίδες υπήκοοι. Τέλος, συνολικά είκοσι εννέα μητέρες δίγλωσσων μαθητών κατείχαν την υπηκοότητα άλλων χωρών (31.2%).



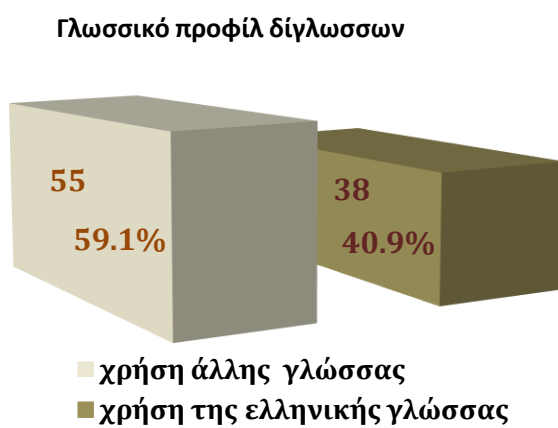
Σχήμα 6: Υπηκοότητα μητέρας δίγλωσσων μαθητών (N=93)

Σε πλήρη αντιστοιχία με την Υπηκοότητα τίθεται και η μητρική γλώσσα των γονέων των δίγλωσσων μαθητών, όπως εύλογα απεικονίζεται στο παρακάτω *σχήμα 7*.



Σχήμα 7: Γλώσσα πατέρα και μητέρας δίγλωσσων μαθητών (N=93)

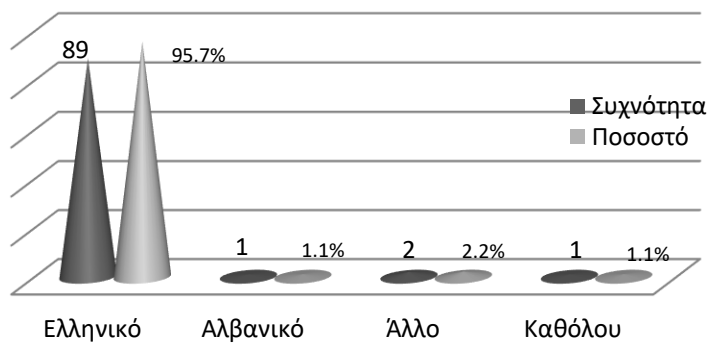
Παρατηρούμε ότι ανάλογα με τη χώρα προέλευσης οι γονείς αυτοί κατέχουν και την αντίστοιχη γλώσσα. Έτσι, λοιπόν, εξήντα πατέρες (με 64.5%) και εξήντα δύο μητέρες (με 66.7%) δίγλωσσων μεταναστών μαθητών δηλώνουν ως μητρική τους την αλβανική γλώσσα. Δέκα γονείς των παιδιών αυτών (δύο μητέρες, σε ποσοστό 2.1% και οκτώ πατέρες, με ποσοστό 8.6%), διατηρούν ως μητρική τους την ελληνική. Παράλληλα εντοπίζονται είκοσι πέντε πατέρες (ποσοστό 26.9%) και είκοσι εννέα μητέρες (31.2%) αυτών των μαθητών, που η μητρική τους γλώσσα είναι άλλη από την ελληνική και την αλβανική, δηλαδή διατηρούν την επίσημη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους.



Σχήμα 8: Γλωσσικό προφίλ δίγλωσσων (N=93)

Είναι σαφής η υπερίσχυση στη χρήση άλλης – όχι της ελληνικής- γλώσσας (55 και ποσοστό 59.1% έναντι 38 και ποσοστό 40.9%), ως γλώσσα επικοινωνίας με το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον σε διάφορες δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση βιβλίων ή η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων (σχ. 8). Στο σημείο αυτό πρέπει να υπενθυμιστεί ότι αναφερόμαστε σε χρήση και όχι σε επάρκεια της γλώσσας .

Ολοκληρώνοντας την απεικόνιση των δημογραφικών όρων του δείγματος των δίγλωσσων συμμετεχόντων (N=93), αξίζει να αναφερθεί η φοίτηση ή μη, αλλά και η χώρα φοίτησής τους σε Νηπιαγωγείο. Όπως προκύπτει από την ανάγνωση του σχήματος 9, η πλειονότητα εξ αυτών παρακολούθησε το πρόγραμμα του Ελληνικού Νηπιαγωγείου (ογδόντα εννέα παιδιά σε ποσοστό 95.7%), με μόλις τρία να έχουν πάει σε Αλβανικό ή άλλης χώρας (συνολικό ποσοστό 3.3%). Ένας (1) μόλις μαθητής δήλωσε πως δεν φοίτησε στο νηπιαγωγείο(ποσοστό 1.1%).



Σχήμα 9: Φοίτηση σε Νηπιαγωγείο (N=930)

Οι γηγενείς μαθητές του δείγματος, αφού στο σύνολό τους ήταν γεννημένοι στην ελληνική επικράτεια, αποτέλεσαν στην ουσία την άμεσα συγκριτική ομάδα των δίγλωσσων. Η ομάδα του δείγματος αποτελείται τελικά από τριάντα αγόρια (46.2%) και τριάντα πέντε κορίτσια (53.8%), όλα από Έλληνες γονείς με αντίστοιχη μητρική γλώσσα και υπηκοότητα

Δίγλωσσοι μαθητές : Δημογραφικές όψεις με βάση τη χρήση της κάθε γλώσσας

Οι δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές της έρευνας συνέθεσαν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τη βασική ομάδα διερεύνησης των ζητημάτων που υπαγόρευσε η στοχοθεσία της συγκεκριμένης έρευνας. Προκειμένου να διερευνηθεί η δυναμική της κάθε γλώσσας που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιοτήτας, ορίστηκαν δύο υποομάδες δίγλωσσων μαθητών:

α) στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές που χρησιμοποιούν πιο συχνά τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους – μητρική- για την καθημερινή τους επικοινωνία

β) στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές που χρησιμοποιούν πιο συχνά την ελληνική γλώσσα για την καθημερινή τους επικοινωνία.

α) Δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές που χρησιμοποιούν πιο συχνά τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους στην καθημερινή τους επικοινωνία (N=55)

Από τους ενενήντα τρεις συνολικά δίγλωσσους μετανάστες μαθητές του δείγματος, οι N=55 επιλέγουν να επικοινωνούν με τα πρόσωπα του στενού οικογενειακού ή ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντός τους, (π.χ. φίλοι), σε άλλη γλώσσα και όχι στην ελληνική γλώσσα. Τα είκοσι επτά αγόρια και τα είκοσι οκτώ κορίτσια (ποσοστό

49.1% και 50.9% αντίστοιχα) της ομάδας αυτής γεννήθηκαν, κυρίως, στην Ελλάδα (50, σε ποσοστό 90.9%), ενώ μόλις πέντε σε μια άλλη χώρα (9.1%), πλην της Αλβανίας. Στη συντριπτική πλειοψηφία τους, η υπηκοότητα των γονέων τους είναι η Αλβανική (ποσοστό 70.9% για πατέρα και μητέρα). Διαφορετικής χώρας υπηκοότητα δήλωσαν 26 ζευγάρια γονέων (20.9% αντιστοίχως).

Οι μαθητές αυτοί στην πλειονότητά τους φοίτησαν σε Ελληνικό Νηπιαγωγείο (N=51 και ποσοστό 92.8%), με μόλις ένα παιδί να έχει προηγουμένως παρακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα Νηπιαγωγείου στην Αλβανία (1.8%). Σε διαφορετικές, από τις προαναφερθείσες, χώρες παρακολούθησαν τη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης τελικά 2 μαθητές (3.6%), την ώρα που καταγράφηκε και μια περίπτωση παντελούς έλλειψης φοίτησης (1.8%).

Ολοκληρώνοντας, να τονιστεί ότι η μητρική γλώσσα αμφότερων των γονέων τους αναδείχθηκε, κατά κύριον λόγο, η Αλβανική (72 με 70.9%), ακολουθούμενη από γλώσσα άλλης χώρας (32, με 20.9%), καθόλου, όμως, από την ελληνική (πίνακας 3).

Πίνακας 3: Δίγλωσσοι μετανάστες που χρησιμοποιούν πιο συχνά τη γλώσσα της χώρας καταγωγής στην καθημερινή τους επικοινωνία (N=55)

		Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Αγόρι	27	49.1%
	Κορίτσι	28	50.9%
Γέννηση	Ελλάδα	50	90.9%
	Αλβανία	0	0%
	Άλλη	5	9.1%
Υπηκοότητα πατέρα	Ελληνική	0	0%
	Αλβανική	39	70.9%
	Άλλη	16	29.1%
Υπηκοότητα μητέρας	Ελληνική	0	0%
	Αλβανική	39	70.9%
	Άλλη	16	29.1%
Φοίτηση σε νηπιαγωγείο	Ελληνικό	51	92.8%
	Αλβανικό	1	1.8%
	Άλλο	2	3.6%
	Καθόλου	1	1.8%

Μητρική γλώσσα πατέρα	Ελληνική	0	0%
	Αλβανική	39	70.9%
	Άλλη	16	29.1%
Μητρική γλώσσα μητέρας	Ελληνική	0	0%
	Αλβανική	39	70.9%
	Άλλη	16	29.1%

β) Δίγλωσσοι μετανάστες που χρησιμοποιούν πιο συχνά την ελληνική γλώσσα στην καθημερινή τους επικοινωνία (N=38)

Η δεύτερη υποομάδα των δίγλωσσων μεταναστών χρησιμοποιεί περισσότερο την ελληνική γλώσσα, για να επικοινωνήσει με το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Προέκυψε με ίδια ποσόστωση ως προς το φύλο των μελών της (από 19 αγόρια και κορίτσια, με αντίστοιχο 50%), τα οποία στην πλειονότητά τους γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελλάδα (35, με 92.1%), κάτι που πιθανώς και να δικαιολογεί την προτίμησή τους στην ελληνική γλώσσα. Τα υπόλοιπα τρία (7.9%) ήταν γεννημένα στην Αλβανία.

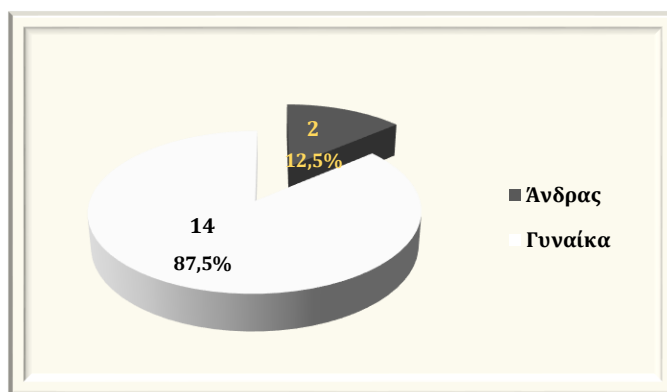
Στην πλειοψηφία, οι γονείς των παραπάνω μαθητών δηλώνουν Αλβανοί υπήκοοι (21 πατέρες, 23 μητέρες με 55.2% και 60.5% αντίστοιχα), ενώ σε μικρότερο ποσοστό υπάρχουν γονείς που έχουν υπηκοότητα άλλης χώρας (εννέα πατέρες, δεκατρείς μητέρες με 23.7% και 34.2% αντίστοιχα). Την Ελληνική απέκτησαν εν τέλει οκτώ πατέρες και μόλις δύο μητέρες (ποσοστό 21.1% και 5.3% αντίστοιχα). Όμοια παρατηρείται και η εικόνα, όσον αφορά στη μητρική γλώσσα των γονέων, με προεξάρχουσα, σαφώς, την Αλβανική και σε πολύ χαμηλή κλίμακα την Ελληνική (με τα ίδια ποσοστά για πατέρες και μητέρες σε σχέση με την υπηκοότητα).

Ένα τελευταίο στοιχείο αποτελεί η καθολική φοίτηση των μαθητών αυτών σε ελληνικό Νηπιαγωγείο και η περαιτέρω εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα, που ενδεχομένως συμβάλλει και στη μεγαλύτερη χρήση εκ μέρους τους (πίνακας 4).

Πίνακας 4: Δίγλωσσοι που χρησιμοποιούν πιο συχνά την ελληνική γλώσσα στην καθημερινή τους επικοινωνία (N=38)

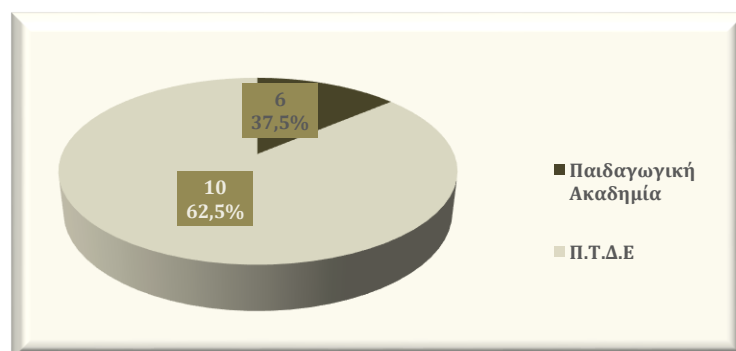
		Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Αγόρι	19	50%
	Κορίτσι	19	50%
Γέννηση	Ελλάδα	35	92.1%
	Αλβανία	3	7.9%
	Άλλη	0	0%
Υπηκοότητα πατέρα	Ελληνική	8	21.1%
	Αλβανική	21	55.2%
	Άλλη	9	23.7%
Υπηκοότητα μητέρας	Ελληνική	2	5.3%
	Αλβανική	23	60.5%
	Άλλη	13	34.2%
Φοίτηση σε νηπιαγωγείο	Ελληνικό	38	100%
	Αλβανικό	0	0%
	Άλλο	0	0%
	Καθόλου	0	0%
Μητρική γλώσσα πατέρα	Ελληνική	8	21.1%
	Αλβανική	21	55.2%
	Άλλη	9	23.7%
Μητρική γλώσσα μητέρας	Ελληνική	2	5.3%
	Αλβανική	23	60.5%
	Άλλη	13	34.2%

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας κρίθηκε σκόπιμη και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών των τάξεων Α΄ τάξης, που φοιτούν οι υπό μελέτη μαθητές. Αν και λίγοι αριθμητικά (N=16) και επομένως, μάλλον αδύνατη η γενίκευση των αναδυόμενων σχετικών συμπερασμάτων, εντούτοις, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κρίθηκαν σημαντικές για τους ερευνητικούς σκοπούς και στόχους της έρευνας. Αξίζει, όμως, πρωτίστως να δούμε τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, τα οποία, σε επόμενη φάση, θα αποτελέσουν και αφορμή για περαιτέρω στατιστικές αναλύσεις.



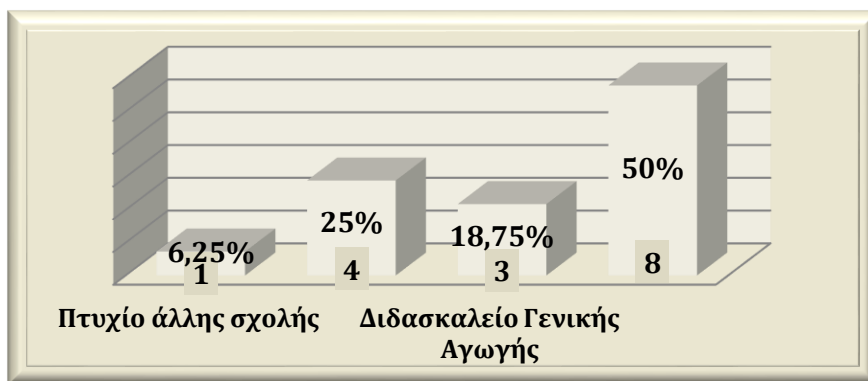
Σχήμα 10: Φύλο εκπαιδευτικών

Το δείγμα αποτέλεσαν γυναίκες, ελάχιστη ήταν η συμμετοχή ανδρών (14, με ποσοστό 87,5% έναντι 2, σε ποσοστό 12,5% αντίστοιχα), όπως φαίνεται και στο *σχήμα 10*. Αναφορικά με τις αρχικές του σπουδές, οι έξι (ποσοστό 37,5%) δηλώνουν απόφοιτοι της πρώην Παιδαγωγικής Ακαδημίας, ενώ οι υπόλοιποι δέκα (62,5%) είναι κάτοχοι πτυχίου των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (*σχήμα 11*). Μάλιστα, οι μισοί από αυτούς (8, ποσοστό 50%) δεν προχώρησαν σε περαιτέρω πανεπιστημιακή ή άλλη εκπαίδευση, ενώ παράλληλα οι 4 (25%) από τους 6 συνολικά πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών διετούς φοίτησης, εντάχθηκαν σε πρόγραμμα εξομοίωσης του τίτλου σπουδών τους με αντίστοιχο τετραετούς φοίτησης.



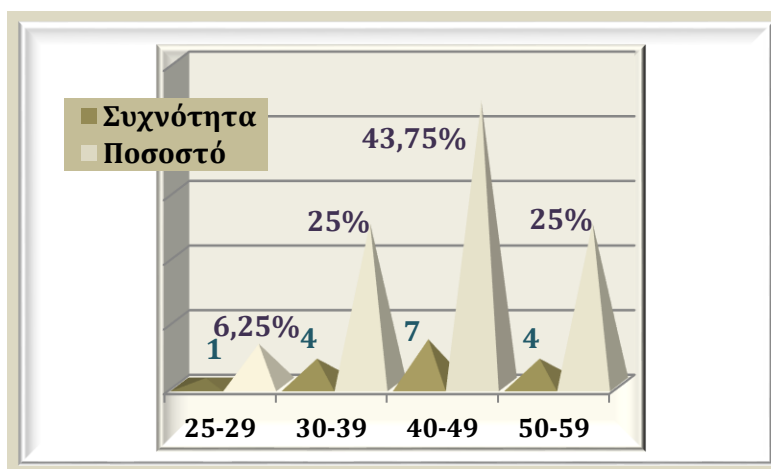
Σχήμα 11: Πρώτο πτυχίο εκπαιδευτικών

Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι μόλις ένας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (ποσοστό 6,25%), διαθέτει ως πρόσθετο προσόν πτυχίο άλλης Σχολής, ενώ οι τρεις από αυτούς (18,75%) παρακολούθησαν Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής (*σχήμα 12*).



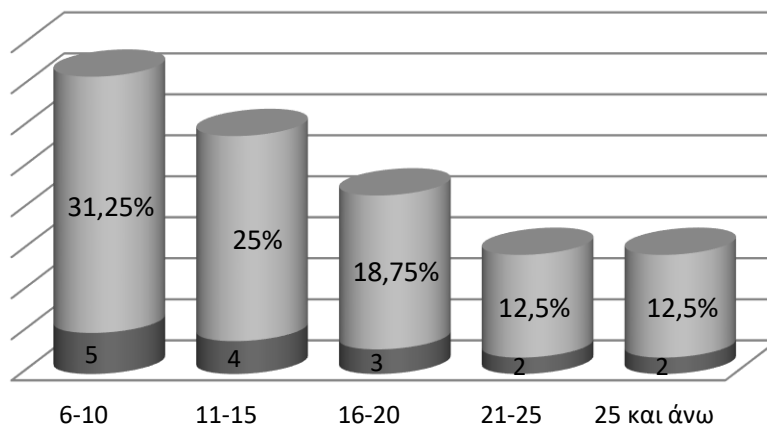
Σχήμα 12: Περαιτέρω σπουδές εκπαιδευτικών

Όσον αφορά στην ηλικία παρατηρούμε ότι στην πλειονότητά τους τα μέλη του δείγματος είναι μεταξύ 40-49 ετών (σχήμα 13, N=7, ποσοστό 43,75% αντίστοιχα), που σε συνδυασμό με τους συναδέλφους τους που καλύπτουν το ηλικιακό φάσμα των 30-39 χρόνων ((N=4, ποσοστό 25%), αλλά και τον έναν μικρότερο από 30 (N=1 ηλικίας 25-29, ποσοστό 6,25%), συνηγορούν σε ένα μάλλον νεανικό δυναμικό. Τέλος, μόλις τέσσερις εκπαιδευτικοί είναι μεταξύ 50-59 ετών (N=4, σε ποσοστό 25%), όπως απεικονίζεται στο σχήμα 13.



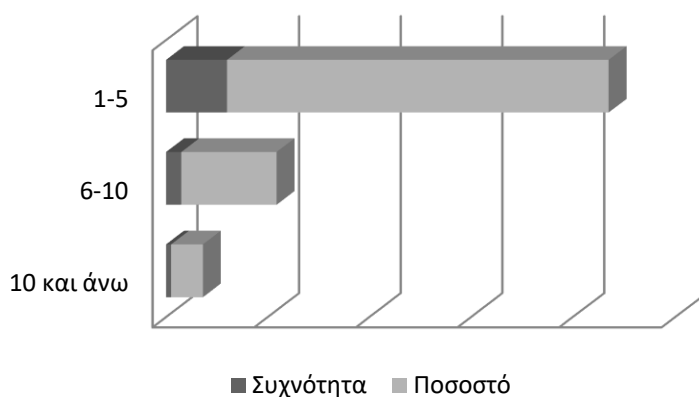
Σχήμα 13: Ηλικία εκπαιδευτικών

Συναφή ευρήματα αναδεικνύονται και για τα Έτη Υπηρεσίας που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί και παραστατικά εικονίζονται στο σχήμα 14. Όπως γίνεται φανερό, οι μισοί σχεδόν (N=9) έχουν έως και δεκαπέντε χρόνια εκπαιδευτική εμπειρία (συνολικό ποσοστό 56,25%), ενώ οι υπόλοιποι (N=7) παρουσιάζουν προϋπηρεσία μεγαλύτερη των δεκαέξι ετών, που εκτείνεται έως και πάνω από είκοσι πέντε χρόνια (συνολικό ποσοστό 53,75%). Σε κάθε περίπτωση, θα μπορούσε να ειπωθεί πως πρόκειται για ένα ικανοποιητικά έμπειρο δείγμα, αν και δεν δύνανται περαιτέρω αναλύσεις, λόγω του μικρού πλήθους του.



Σχήμα 14: Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών

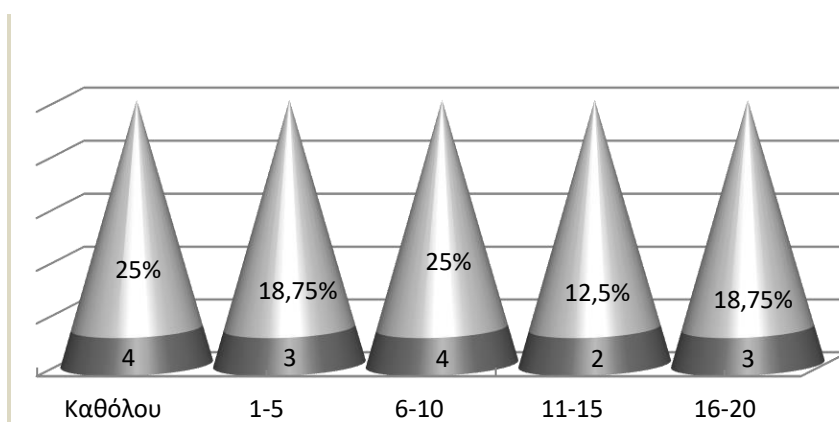
Σε αντίθεση με τα παραπάνω, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν να έχουν σημαντική εμπειρία διδασκαλίας στην Α΄ τάξη Δημοτικού, κάτι που προκύπτει από τη μελέτη του σχήματος 15. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (N=12, σε ποσοστό 75%) έχουν διδάξει στην Α΄ τάξη από ένα έως πέντε χρόνια, τρεις (N=3, ποσοστό 18,75%) έχουν διδάξει στην Α΄ τάξη από 6 έως 10 χρόνια και μόλις ένας εμφανίζεται (N=1, ποσοστό 6,25%) να έχει διδάξει στην Α΄ τάξη πάνω από 10 χρόνια.



Σχήμα 15: Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών στην Α΄ Δημοτικού

Ολοκληρώνοντας τη δημογραφική απεικόνιση του δείγματος των εκπαιδευτικών, η στοχοθεσία της έρευνας υπαγόρευε τη συμμετοχή δίγλωσσων μεταναστών μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο. Επομένως, μια πιθανή εμπειρία των διδασκόντων σε πολυπολιτισμικές τάξεις θα έδινε το έρεισμα για την αποτελεσματικότητά τους. Πάντως, οι περισσότεροι συμμετέχοντες διέθεταν μια αρκετά καλή πείρα σε παρόμοιες συνθήκες, που κυμαίνεται μεταξύ του ενός και των

είκοσι ετών (N=12 συνολικά, ποσοστό 75%), με τέσσερις από αυτούς (N=4, ποσοστό 25%) να μην παρουσιάζουν προϋπηρεσία σε τάξεις με αλλοδαπούς μαθητές.



Σχήμα 16: Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Η όλη διαδικασία χορήγησης και συλλογής των ερευνητικών πρωτοκόλλων διήρκεσε περίπου τέσσερις (4) μήνες, διάστημα μάλλον επαρκές, λαμβάνοντας υπόψη την επίσκεψή μας σε αρκετές και διαφορετικές περιοχές. Η χρονική περίοδος (Φεβρουάριος έως και αρχές Ιουνίου 2014) επιλέχθηκε, διότι τότε ολοκληρώνεται η διδασκαλία του μηχανισμού κατάκτησης της ανάγνωσης.

Πριν από το διάστημα αυτό, πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικές επικοινωνίες με τους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι ενημερώνονταν διεξοδικά για τους άξονες της έρευνας και αποφάσιζαν για την έκδοση ενδοσχολικής άδειας, που θα συνέβαλλε στην άρτια διεξαγωγή της διαδικασίας. Στη συνέχεια, προσδιόριζαν τις ημέρες που θα ήταν οι πλέον κατάλληλες, ώστε να πραγματοποιηθεί η μετάβαση και, κατά συνέπεια, η απρόσκοπτη χορήγηση των δοκιμασιών ανάγνωσης στους μαθητές, καθώς και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς τους.

Η επιτόπια μετάβαση στα σχολεία γινόταν, πριν από την έναρξη των μαθημάτων, κατόπιν σχετικής επιθυμίας των διευθυντών και ολοκληρωνόταν συνήθως με το τέλος των διδακτικών ωρών του Ολοήμερου Προγράμματος του Σχολείου.

Αρχικά, μοιράζονταν στους μαθητές επιστολές, οι οποίες απευθύνονταν στους γονείς τους, όπου περιγράφονταν η φύση και οι στόχοι της έρευνας και ζητούνταν η

συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε αυτή. Στη συνέχεια ζητούνταν από τους γονείς να συμπληρώσουν την Κλίμακα Γλωσσικού Υπόβαθρου, στην οποία αποτυπώνεται η χρήση των δύο γλωσσών του παιδιού στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Όσοι γονείς δεν μπορούσαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, λόγω μη κατανόησης της ελληνικής γλώσσας, προσεγγίζονταν από την ερευνήτρια με τη λήξη του σχολικού ωραρίου, την ώρα, δηλαδή, που έπαιρναν τα παιδιά τους από το σχολείο.

Ακολούθως, γινόταν η υποδοχή των μαθητών σε έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο, ελεύθερο από περισπασμούς, ώστε να μη διαταράσσεται η συγκέντρωσή τους και να διευκολύνεται η αξιολόγηση της αναγνωστικής τους ικανότητας από την ερευνήτρια. Η διάρκεια της εξέτασης κυμαινόταν από 45' έως 60' για κάθε παιδί.

Στην έναρξη της εξέτασης, η αξιολογήτρια εξηγούσε στον μαθητή, με απλά λόγια, τη διαδικασία που θα ακολουθούσε και ότι η επίδοσή του δεν θα αποτελούσε κριτήριο για τη σχολική «βαθμολόγηση» σε κάποιο μάθημα, παρόλο που κάποιες από τις δοκιμασίες μπορεί να θύμιζαν αυτές του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο επεδίωκε τη δημιουργία ενός φιλικού κλίματος για τον μαθητή, απαλλαγμένο από το άγχος για την επίδοσή του.

Στην συνέχεια, παρουσιάζονταν οι ασκήσεις διαδοχικά. Η αξιολογήτρια διάβαζε τις ασκήσεις και έδινε παραδείγματα, όπου κρινόταν απαραίτητο. Δεν επιτρεπόταν καμία βοήθεια από την πλευρά της, κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης της δοκιμασίας από τον μαθητή. Στόχος ήταν να ενθαρρύνει τον μαθητή συστηματικά χωρίς, όμως, να παρεκκλίνει από τους κανόνες του τεστ. Οι παρεμβάσεις δεν έπρεπε, κατά κανέναν τρόπο, να συνδέονται με την ορθότητα της απάντησης. Για παράδειγμα, εκφράσεις, όπως «ωραία», «εντάξει», δεν φανερώνουν αν ο μαθητής έχει απαντήσει σωστά ή λάθος, αλλά αποτελούν ενθαρρυντικά σχόλια. Ο μαθητής διάβαζε και απαντούσε στις δοκιμασίες προφορικά. Σε καμία δεν χρησιμοποιούνταν μολύβι ή στυλό. Η αξιολογήτρια σημείωνε τις απαντήσεις του στο ειδικό φυλλάδιο εξέτασης και βαθμολογούσε, σύμφωνα με τις οδηγίες που υπήρχαν για κάθε άσκηση.

Σε περίπτωση που κάποιοι μαθητές εμφάνιζαν σημάδια κόπωσης, η χορήγηση του τεστ διακοπτόταν και συνεχιζόταν μόνον ύστερα από σχετική επιθυμία τους. Για να διαφυλαχθεί η ανωνυμία των απαντήσεων, το όνομα του κάθε συμμετέχοντα αντιστοιχούσε σε έναν κωδικό αριθμό, βάσει της σειράς συμμετοχής του στις δοκιμασίες.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί των μαθητών προσεγγίζονταν συνήθως ύστερα από τη λήξη του ωραρίου τους ή στα διαλείμματα και μετά τις κατάλληλες αποσαφηνίσεις, τους επιδίδονταν το προς συμπλήρωση ερωτηματολόγιο. Η συλλογή των ερωτηματολογίων γινόταν την επόμενη μέρα, αφενός για την αποφυγή πιθανής τους κόπωσης ή ενόχλησης, αφετέρου για μεγαλύτερη χρονική -και όχι μόνο- άνεση στη συμπλήρωσή τους, γεγονός που, σε πολλές περιπτώσεις, αυξάνει την αυθεντικότητα των απαντήσεων.

Συνολικά, δεν υπήρξαν κωλύματα στη διαδικασία συλλογής του υλικού και, παρά τον μικρό αρχικό δισταγμό ορισμένων συμμετεχόντων, η συνεργασία ήταν άψογη. Πάντως, η έλλειψη ανατροφοδότησης και ενημέρωσης για τα αποτελέσματα των ερευνών, στις οποίες οι ίδιοι αποτελούν το δείγμα, καταγράφηκε από αρκετούς ως ένας αξιόλογος ανασταλτικός παράγοντας στην εκδήλωση ενδιαφέροντος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Πρόκειται για ένα ζήτημα ιδιαίτερα σημαντικό, το οποίο επεσήμαναν αρκετοί εκπαιδευτικοί.

Στατιστική επεξεργασία

Τα δεδομένα της έρευνας εξετάστηκαν και επεξεργάστηκαν στατιστικώς, μέσω χρήσης H/Y και ειδικότερα, με το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές έρευνες «IBM SPSS STATISTICS 21.0 for Windows». Για την περιγραφική ανάλυση των θεματικών των ερευνητικών πρωτοκόλλων και την παρουσίαση της δημογραφικής εικόνας του δείγματος, χρησιμοποιήθηκαν γραφήματα συχνοτήτων και ποσοστών (πίτες και ραβδογράμματα), όπως και οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των αποκρίσεων των συμμετεχόντων (μαθητών - εκπαιδευτικών).

Ακολούθως, και εφόσον ήδη προέκυψαν συνολικά αξιόλογα συμπεράσματα από την περιγραφική εξέταση, τόσο για τις επιδόσεις των μαθητών όσο και για τη χρήση ή μη πρακτικών ανάγνωσης από τους εκπαιδευτικούς, η ανάλυση προχώρησε σε διεξαγωγή πολυμεταβλητών παραγοντικών εφαρμογών (Επαγωγική Στατιστική) μεταξύ βασικών όρων-μεταβλητών (αναγνωστική ικανότητα μαθητών, χρήση γλώσσας, πρακτικές διδασκαλίας ανάγνωσης κ.α.), Πιο συγκεκριμένα, αρχικώς διερευνήθηκε η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων (reliability analysis), μέσω της επάρκειας του δείκτη Cronbach's alpha, για το σύνολο.

Η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στους μέσους όρους μεταξύ δύο υποομάδων ενός γενικότερου παράγοντα (π.χ. Φύλο, Γλωσσικό προφίλ), αναδείχθηκε, μέσω του παραμετρικού ελέγχου t-test για ανεξάρτητα δείγματα, όπως π.χ. αγόρια-κορίτσια, μονόγλωσσοι-δίγλωσσοι μαθητές. Συναφείς υποθέσεις για κατηγορικές μεταβλητές με παραπάνω από τρεις υποομάδες, επεξεργάστηκαν, με ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (One Way ANOVA) και εν συνεχεία με εφαρμογή πολλαπλών συγκρίσεων με τη μέθοδο Bonferroni. Για τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ των συνεχών μετρήσεων εφαρμόστηκαν διμεταβλητές συσχετίσεις (bivariate correlations), με το συντελεστή Pearson R. Τα αποτελέσματα των πρωτογενών ελέγχων χρησιμοποιήθηκαν για την ανάπτυξη μεικτών μοντέλων στα οποία εξετάστηκε παράλληλα η επίδραση των παραγόντων που αφορούν την εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών, τη προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας αλλά και τα χαρακτηριστικά των σχολείων από τα οποία προέρχονται οι μαθητές και οι επιδόσεις τους. Σε όλες τις περιπτώσεις το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στην αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας

Έχοντας ολοκληρώσει τη δημογραφική αποτύπωση των μαθητών της έρευνας, αποφασίστηκε η εμπειριστατωμένη αποτίμηση της αποτελεσματικότητας που οι ίδιοι επέδειξαν στις δοκιμασίες για την αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας, Υπό το πρίσμα αυτό, στην ακόλουθη ενότητα αναλύεται το δεδομένο εγχείρημα τόσο στο συνολικό δείγμα όσο και στα επιμέρους υποσύνολά του.

α) Επιδόσεις του συνολικού δείγματος των μαθητών (N=158) στις δοκιμασίες για την αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας: μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

Για τη σφαιρική αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας των μαθητών και τον πρώιμο εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών, αποκλειστικά σε αυτή την ηλικιακή ομάδα, επιδόθηκε μια σειρά δοκιμασιών, που αφορούσε στις επιμέρους διαστάσεις της αναγνωστικής δεξιότητας π.χ. αποκωδικοποίηση, ευχέρεια, μορφολογία, κατανόηση. Η ανταπόκριση των συμμετεχόντων παρουσιάζεται διεξοδικά στον παρακάτω πίνακα 5.

Ένα γενικό συμπέρασμα που απορρέει από την ανάγνωση των τιμών του, είναι οι μέτριες επιδόσεις των μαθητών στο σύνολο των αναγνωστικών δοκιμασιών. Έτσι, στην αξιολόγηση της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης, οι μαθητές φάνηκε να παρουσιάζουν κάπως καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση τόσο των ψευδολέξεων (μ.ο. 65,96, τ. α.25,91) όσο και των πραγματικών λέξεων (μ.ο. 64,06, τ.α. 26,54), ενώ παρουσίασαν χαμηλότερους μέσους όρους στη δοκιμασία για τον διαχωρισμό πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων (μ.ο. 56,13, με τ.α. 25,57). Παρόμοια αποτελέσματα επέδειξαν, όταν κλήθηκαν να αναγνωρίσουν από τρεις φωνολογικά παρεμφερείς πραγματικές λέξεις, αυτή που αντιστοιχεί νοηματικά σε μία εικόνα (μ.ο. 56,68, τ.α. 24,55).

Επιπλέον, σε μέτρια επίπεδα κυμάνθηκε και η αναγνωστικής τους *ευχέρεια*, η ικανότητα, δηλαδή, για ανάγνωση λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία (μ.ο. 56,7 τ.α. 24,48). Αξιόλογο εύρημα συνιστά, ίσως, και η χαμηλή επίδοση στην δοκιμασία αξιολόγησης της συντακτικής δεξιότητας (μ.ο. 54,71, με τ.α. 29,52), που δομείται στη συμπλήρωση κενών σε προτάσεις ή τη δημιουργία νέων και ταυτόχρονα

ελέγχει την πιθανή γνώση μορφολογικών κανόνων της γλώσσας. Τέλος, οι μαθητές επέδειξαν καλύτερες επιδόσεις στην κατανόηση γραπτών κειμένων (μ.ο. 61,45, τ.α. 28,33), μέσα από ασκήσεις πολλαπλής επιλογής και διαβαθμισμένης πάντα δυσκολίας.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις δοκιμασίες ανάγνωσης για το συνολικό δείγμα των μαθητών (N=158)

	Μικρότερη Τιμή	Μεγαλύτερη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων	6,00	99,00	65,96	25,91
Αποκωδικοποίηση λέξεων	5,00	99,00	64,06	26,54
Αποκωδικοποίηση διάκριση	5,00	98,00	56,13	25,57
Αποκωδικοποίηση αναγνώριση	5,00	99,00	56,68	24,55
Ευχέρεια	5,00	95,00	56,70	24,48
Σύνταξη	.00	95,00	54,71	29,52
Κατανόηση	5,00	99,00	61,45	28,33
Μέση Επίδοση	7,86	93,29	59,38	19,95
Αποκωδικοποίηση	9,50	97,50	60,71	20,79

Καταλήγοντας, σε μια συνολική αποτίμηση, οι συμμετέχοντες παρουσίασαν συνολικά στη δεξιότητα της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης μέσο όρο 60,71 (τ.α. 20,79), ενώ στη συνολική μέση αναγνωστική επίδοση ο μέσος όρος ήταν 59,38 (τ.α. 19,95). Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων έχει νόημα μόνον, εφόσον ιδωθούν ως ομάδα και όχι εξατομικευμένα, καθότι ατομικές διαφορές εντοπίστηκαν, όπως άλλωστε είναι σε θέση να ερμηνευθούν από τις αποδεδειγμένα πολύ υψηλές τυπικές αποκλίσεις. Το γεγονός αυτό συνηγορεί υπέρ της ποικιλομορφίας του δείγματος και παρέχει ερεθίσματα για περαιτέρω αναλύσεις και ερμηνείες.

β)Επιδόσεις των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών (N=93) στις δοκιμασίες για την αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας: μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

Για την ομάδα των δίγλωσσων συμμετεχόντων, η βαθμολογία τους στις επιμέρους δοκιμασίες αξιολόγησης της αναγνωστικής τους δεξιότητας αποτυπώνεται στον πίνακα 6.

Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις δοκιμασίες ανάγνωσης για τους δίγλωσσους μετανάστες μαθητές (N=93)

	Μικρότερη Τιμή	Μεγαλύτερη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων	6,00	99,00	63,80	29,28
Αποκωδικοποίηση λέξεων	5,00	97,00	61,70	27,91
Αποκωδικοποίηση διαχωρισμός	5,00	97,00	52,25	26,29
Αποκωδικοποίηση αναγνώριση	5,00	99,00	53,04	25,02
Ευχέρεια	5,00	93,00	57,20	25,02
Σύνταξη	.00	95,00	53,47	30,41
Κατανόηση	5,00	96,00	57,74	28,97
Μέση Επίδοση	7,86	90,14	57,03	21,51
Αποκωδικοποίηση	9,50	91,25	57,70	22,23

Μια πρώτη διαπίστωση αφορά στη διατήρηση αρκετά μεγάλων αποκλίσεων ως προς τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών στις παραπάνω δοκιμασίες, που «υπονοούν» μια ποικιλομορφία και μεγάλο εύρος, γεγονός μάλλον αναμενόμενο τηρουμένης της ετερογένειας των δειγματικών υποομάδων. Σε κάθε περίπτωση, η εκτίμηση αυτή μπορεί, έμμεσα, να προκύψει και από την απλή παρατήρηση των μικρότερων έναντι των μεγαλύτερων τιμών σε κάθε άσκηση (ενδεικτικά: 0 έως 95, 5 έως 97, 6 έως 99 κ.λπ.).

Ένα δεύτερο εύρημα που αξίζει να σημειωθεί είναι η σημαντική διαφοροποίηση των επιδόσεων των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών στις επιμέρους δοκιμασίες για την αξιολόγηση της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης.

Παρατηρούνται καλές επιδόσεις στην ανάγνωση ψευδολέξεων με τη χρήση φωνολογικής στρατηγικής και στην ανάγνωση πραγματικών λέξεων με τη χρήση φωνολογικής και ορθογραφικής στρατηγικής (μ.ο. 61,70, τ.α.27,91 & μ.ο. 63,80, με τ.α. 29,28 στις αντίστοιχες κατηγορίες). Μειωμένη, όμως, παρουσιάζεται η επίδοση των δίγλωσσων μαθητών τόσο στη διάκριση πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων (μ.ο. 52,25, με τ.α. 26,29) όσο και στην αναγνώριση πραγματικών λέξεων με τη βοήθεια εικόνας (μ.ο. 53,04, τ.α. 25,02). Σε παρόμοια επίπεδα κυμάνθηκε, τελικά, η συνολική μέση επίδοση των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών στη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης (μ.ο. 57,70, με τ.α. 22,23), οδηγώντας σε -πρώιμα μεν- συμπεράσματα για δυσκολίες των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών στην αναγνώριση και στον χειρισμό της ελληνικής γλώσσας.

Τον πρότερο συλλογισμό εντείνει και η μέτρια επίδοση που παρουσίασαν οι δίγλωσσοι μαθητές στην αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας (μ.ο. 57,20 με τ.α. 25,02), καθώς και στην αξιολόγηση των συντακτικών δεξιοτήτων (μ.ο. : 53,47, τ.α. 30.41). Παρόμοιες είναι οι επιδόσεις των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών και στις δοκιμασίες για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης (μ.ο. 57,74, τ.α. 28,97).

Συμπερασματικά, η συνολική μέση αναγνωστική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών του δείγματος κυμαίνεται στο 57,03 (τ.α. 21,51). Εκτιμώντας τη συνολική αναγνωστική ικανότητα, μπορεί να διατυπωθεί η αναγκαιότητα ενίσχυσης όλων των παραγόντων που συμβάλλουν στην αποτελεσματική κατάκτησή της, εφόσον τα ισχύοντα επίπεδά της στην παρούσα έρευνα δεν μπορούν παρά να χαρακτηριστούν ως μέτριας δυναμικής.

γ)Επιδόσεις των μονόγλωσσων μαθητών (N=65) στις δοκιμασίες για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας: μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται αποκλειστικά οι απόλυτες τιμές της βαθμολογίας των μονόγλωσσων μαθητών, χωρίς άλλη στατιστική ανάλυση. Ο παρακάτω πίνακας 7 απεικονίζει τα προαναφερθέντα στοιχεία που αφορούν στους γηγενείς μαθητές.

Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις δοκιμασίες ανάγνωσης για τους μονόγλωσσους μαθητές (N=65)

	Μικρότερη Τιμή	Μεγαλύτερη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων	13,00	99,00	69,06	19,95
Αποκωδικοποίηση λέξεων	10,00	99,00	67,44	24,27
Αποκωδικοποίηση διαχωρισμός	5,00	98,00	61,68	23,60
Αποκωδικοποίηση αναγνώριση	7,00	99,00	61,89	23,06
Ευχέρεια	14,00	95,00	55,98	23,88
Σύνταξη	5,00	95,00	56,48	28,34
Κατανόηση	5,00	99,00	66,75	26,73
Μέση Επίδοση	20,14	93,29	62,75	17,07
Αποκωδικοποίηση	12,00	97,50	65,02	17,82

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, οι μονόγλωσσοι μαθητές παρουσιάζουν μια αρκετά αναπτυγμένη ικανότητα στην αποκωδικοποίηση πραγματικών λέξεων (μ.ο. 67,44, τ.α. 24,27) αλλά και στην αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων (μ.ο. 69,06, τ.α. 19,95). Χαμηλότερες επιδόσεις επέδειξαν κατά την αξιολόγηση διάκρισης πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων (μ.ο. 61,68, τ.α. 23,60), καθώς και στη δοκιμασία αναγνώρισης πραγματικών λέξεων με τη βοήθεια εικόνας (μ.ο. 61,89, τ.α. 23,06).

Λαμβάνοντας υπόψη τις επιδόσεις των μονόγλωσσων μαθητών στις παραπάνω δεξιότητες, παρά τις σημαντικές τυπικές αποκλίσεις που εξακολουθούν να παρατηρούνται, διαφαίνεται μέτρια η επίδοση των μονόγλωσσων μαθητών στη μέση αναγνωστική αποκωδικοποίηση, αφού ο μέσος όρος φτάνει στο 65,02 (τ.α. 17,82).

Διαφορετική, όμως, είναι η εικόνα των μονόγλωσσων μαθητών αναφορικά με τις επιδόσεις τους κατά την αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας, αλλά και της

συντακτικής δεξιότητας. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των μονόγλωσσων μαθητών στην αναγνωστική ευχέρεια είναι 55,98 (τ.α. 23,88), ενώ στη συντακτική δεξιότητα ο μέσος όρος των μαθητών φτάνει το 56,48 (τ.α. 28,34). Παρόλο που οι παραπάνω δεξιότητες αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αναγνωστική κατανόηση, ο μέσος όρος που παρουσίασαν οι μονόγλωσσοι μαθητές στις δοκιμασίες για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης κυμάνθηκε σε μεγαλύτερα επίπεδα (μ.ο. 66,75 και τ.α. 26,73).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως η μέση αναγνωστική επίδοση που παρουσίασαν οι μονόγλωσσοι μαθητές στις δοκιμασίες αξιολόγησης της αναγνωστικής τους δεξιότητας κυμαίνεται στο 62,75 (τ.α. 17,07), λίγο υψηλότερη, σε πρώτη φάση τουλάχιστον, ως προς τις απόλυτες τιμές της, από εκείνη των δίγλωσσων συμμαθητών τους.

δ) Επιδόσεις στις δοκιμασίες για την αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών, που χρησιμοποιούν πιο συχνά τη γλώσσα της χώρας καταγωγής για την καθημερινή τους επικοινωνία (N=55): μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

Για την ευκρινέστερη ανάδυση πιθανών διαφοροποιήσεων στην αναγνωστική ικανότητα των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών της έρευνας αποφασίστηκε ο διαχωρισμός του συγκεκριμένου δείγματος σε δύο υποομάδες, ανάλογα με τη χρήση της γλώσσας επικοινωνίας στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Την πρώτη υποομάδα αποτελούν αυτοί που χρησιμοποιούν πιο συχνά για την καθημερινή τους επικοινωνία τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους και τη δεύτερη υποομάδα αποτελούν αυτοί που χρησιμοποιούν πιο συχνά την γλώσσα του σχολείου, την ελληνική, για να επικοινωνήσουν στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Από μια προσεκτική θεώρηση των τιμών του πίνακα 8, καθίσταται σαφές ότι οι βαθμολογίες σε όλες σχεδόν τις δοκιμασίες παρουσιάζονται χαμηλές, χωρίς αυτό, ωστόσο, να αποτελεί και αφορμή για δυσμενείς κρίσεις ή διαγνώσεις. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πρώτης υποομάδας παρουσιάζουν μέση επίδοση στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση 52,14 (τ.α.23,05). Πιο αναλυτικά, από την επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει πως οι συγκεκριμένοι δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές στις δοκιμασίες της αποκωδικοποίησης ψευδολέξεων και της αποκωδικοποίησης πραγματικών λέξεων παρουσιάζουν μέσους όρους 56,18 (τ.α. 29,82) και 58,40 (τ.α.

31,26) αντίστοιχα, ενώ πιο χαμηλές είναι οι επιδόσεις τους στη δοκιμασία Διάκρισης πραγματικών λέξεων από ψευδολέξεις (μ.ο. 45,14 και τ.α. 25,61), καθώς και στη δοκιμασία αναγνώρισης πραγματικών λέξεων με τη βοήθεια εικόνας (μ.ο. 48,82, τ.α. 26,61).

Παρόμοια, χαμηλές επιδόσεις εντοπίζονται στη συντακτική δεξιότητα (μ.ο. 49,65), (τ.α. 31,78), στις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης (μ.ο. 49,65), (τ.α. 31,78), αλλά και στις δεξιότητες αναγνωστικής ευχέρειας (μ.ο. 53,95, με τ.α. 25,01). Τέλος, χαμηλή παρουσιάζεται και η συνολική μέση αναγνωστική επίδοση (μ. ο. 49,65 με τ.α. 31,78) για την ομάδα των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών που χρησιμοποιούν πιο συχνά για την καθημερινή τους επικοινωνία τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους.

Πίνακας 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις δοκιμασίες ανάγνωσης για τους δίγλωσσους που μιλούν πιο συχνά τη γλώσσα της χώρας καταγωγής (N=55)

	Μικρότερη Τιμή	Μεγαλύτερη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων	6,00	99,00	58,40	31,26
Αποκωδικοποίηση λέξεων	5,00	97,00	56,18	29,82
Αποκωδικοποίηση διαχωρισμός	5,00	97,00	45,14	25,61
Αποκωδικοποίηση αναγνώριση	5,00	99,00	48,82	26,61
Ευχέρεια	5,00	93,00	53,95	25,01
Σύνταξη	.00	95,00	49,65	31,78
Κατανόηση	5,00	96,00	50,76	27,83
Μέση Επίδοση	7,86	90,14	51,84	22,22
Αποκωδικοποίηση	9,50	91,25	52,14	23,05

ε)Επιδόσεις στην αξιολόγηση αναγνωστικής ικανότητας των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών, που χρησιμοποιούν πιο συχνά την ελληνική γλώσσα στην καθημερινή τους επικοινωνία (N=38): μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

Μια συγκεντρωτική απεικόνιση των επιδόσεων που πέτυχαν στις δοκιμασίες αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας οι δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές που χρησιμοποιούν πιο συχνά την ελληνική γλώσσα στην καθημερινή τους επικοινωνία με το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον τους, αποτυπώνεται στον πίνακα 9.

Αυτό που μπορεί κανείς να παρατηρήσει είναι η υπερίσχυσή τους, πάντοτε σε απόλυτες τιμές, έναντι τόσο της άλλης υποομάδας των δίγλωσσων όσο και αυτής των μονόγλωσσων συμμαθητών τους στο σύνολο των δοκιμασιών. Η υπεροχή τους στην αποκωδικοποίηση λέξεων και ψευδολέξεων (μ.ο. 69.68, με τ.α. 22.97 και μ.ο. 71.60, με τ.α. 24.50 στις αντίστοιχες δοκιμασίες), αποτελεί σημαντικό εύρημα, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι γονείς των συγκεκριμένων μαθητών έχουν, στην απόλυτη πλειονότητά τους, διαφορετική υπηκοότητα και άλλη μητρική γλώσσα από την Ελληνική.

Στην επόμενη δοκιμασία, στην διάκριση πραγματικών λέξεων από τις ψευδολέξεις οι δίγλωσσοι μαθητές επέδειξαν μέτρια επίδοση (μ.ο. 62,53, τ.α. 24,04), η οποία, όμως, μειώθηκε περισσότερο στην επόμενη δοκιμασία, όταν, δηλαδή, τους ζητήθηκε να αναγνωρίσουν πραγματικές λέξεις με τη βοήθεια εικόνας (μ.ο. 59,16, τ.α. 21,39). Τέλος, η μέση επίδοση που παρουσίασε αυτή η ομάδα στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση (μ.ο. 65,74, τ.α. 18,46) είναι σχεδόν ίση με αυτή των μονόγλωσσων συμμαθητών τους (65,02, τ.α.17,82).

Η υπεροχή της συγκεκριμένης ομάδας είναι εμφανής, επίσης, τόσο στη δοκιμασία της αναγνωστικής ευχέρειας (μ.ο. 61,92, τ.α. 24,58) όσο και στην δοκιμασία που αξιολογεί την αναγνωστική κατανόηση (μ.ο. 67,84, με τ.α. 27,91). Παρόλο που η επίδοση που επέδειξαν στη δοκιμασία που αξιολογεί τη συντακτική δεξιότητα είναι πιο χαμηλή από τις παραπάνω, εντούτοις ο μέσος όρος που παρουσιάζουν και σε αυτή τη δεξιότητα (μ.ο. 59,00, τ.α. 27,78) είναι υψηλότερος από τον μέσο όρο ακόμη και των μονόγλωσσων συμμαθητών τους.

Ολοκληρώνοντας, η υποομάδα των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών, οι οποίοι χρησιμοποιούν πιο συχνά την ελληνική γλώσσα στην καθημερινή τους επικοινωνία παρουσιάζει υψηλότερη μέση αναγνωστική επίδοση (μ.ο. 64.53, τ.α. 18.23), σε σχέση

με τους δίγλωσσους μαθητές που δεν χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στην καθημερινή τους επικοινωνία, αλλά και με τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους.

Πίνακας 9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις δοκιμασίες ανάγνωσης για τους δίγλωσσους που μιλούν πιο συχνά την ελληνική γλώσσα (N=38)

	Μικρότερη Τιμή	Μεγαλύτερη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων	10,00	95,00	71,60	24,50
Αποκωδικοποίηση λέξεων	10,00	95,00	69,68	22,97
Αποκωδικοποίηση διαχωρισμός	9,00	96,00	62,53	24,04
Αποκωδικοποίηση αναγνώριση	5,00	93,00	59,16	21,39
Ευχέρεια	15,00	93,00	61,92	24,58
Σύνταξη	.00	95,00	59,00	27,78
Κατανόηση	10,00	95,00	67,84	27,91
Μέση Επίδοση	13,00	88,57	64,53	18,23
Αποκωδικοποίηση	12,50	90,00	65,74	18,46

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών (N=16) στις επιμέρους δηλώσεις του ερωτηματολογίου για τη διδασκαλία της ανάγνωσης

Προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν συνδέσεις των επιδόσεων των μαθητών με τις πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί τους για να διδάξουν την ανάγνωση, δόθηκε προς συμπλήρωση στους διδάσκοντες ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Μέσα από το εγχείρημα αυτό, αναδύεται το έντονο

ερευνητικό ενδιαφέρον προς τις αναγνωστικές πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στην τάξη.

Πίνακας 10: Προφίλ μαθητών με δυσκολίες κατανόησης και η διαχείριση που λαμβάνουν

	Συχνότητα
Μονόγλωσσοι με δυσκολίες κατανόησης προφορικού λόγου	2
Δίγλωσσοι με δυσκολίες κατανόησης προφορικού λόγου	18
Μονόγλωσσοι που παρακολουθούν Τμήμα Ένταξης	3
Δίγλωσσοι που παρακολουθούν Τμήμα Ένταξης	4
Μονόγλωσσοι που παρακολουθούν Ενισχυτική Διδασκαλία	2
Δίγλωσσοι που παρακολουθούν Ενισχυτική Διδασκαλία	4
Δίγλωσσοι που παρακολουθούν Τάξη Υποδοχής	8
Δάσκαλος Παράλληλης Στήριξης ή άλλο Βοηθητικό Προσωπικό	1

Αρχικώς, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το γενικό προφίλ των μαθητών ως προς τις πιθανές δυσκολίες μάθησης που εμφανίζουν και τον τρόπο διαχείρισης αυτών. Από τον πίνακα 10 εξάγουμε ότι οι μονόγλωσσοι μαθητές με δυσκολίες είναι λιγότεροι από τους δίγλωσσους, τόσο σε απόλυτο αριθμό (2/18) όσο και σε παρακολούθηση στις επιμέρους δομές στήριξης, όπως το τμήμα ένταξης ή η ενισχυτική διδασκαλία. Λίγοι είναι οι αλλοδαποί μαθητές που παρακολουθούν σε τάξη υποδοχής, που πιθανώς συνδέεται με το γεγονός ότι οι περισσότεροι από αυτούς έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Αξιοσημείωτη είναι η έλλειψη σε προσωπικό Ειδικής Αγωγής, ειδικό ή βοηθητικό, εφόσον μόλις σε ένα από τα επιλεγέντα σχολεία εντοπίστηκε δάσκαλος παράλληλης στήριξης.

Συνεχίζοντας την αποτύπωση ορισμένων γενικών θέσεων των εκπαιδευτικών, η προσοχή εστιάστηκε στο ποσοστό χρόνου που αφιερώνουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και καθήκοντα εντός τάξης. Στον παρακάτω πίνακα 11, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των αποκρίσεών τους.

Γίνεται σαφές ότι κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών του δείγματος σε μια τυπική σχολική εβδομάδα είναι η διδασκαλία, η διατήρηση της πειθαρχίας και λιγότερο η άσκηση διοικητικών καθηκόντων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα που

δείχνει πως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν την εξατομικευμένη διδασκαλία ή τη διδασκαλία σε μικρές ομάδες (μ.ο. 1,31 και τ.α. 0,79), αλλά προτιμούν να διδάσκουν σε όλη την τάξη (μ.ο. 3,50 και τ.α. 1,37), αφιερώνοντας για αυτό πάνω από το 60-70% του χρόνου τους.

Πίνακας 11: Ποσοστό χρόνου που αφιερώνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη για συγκεκριμένες δραστηριότητες (N=16)

	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Διδάξετε σε όλη την τάξη	,00	5,00	3,50	1,37
Δουλέψετε εξατομικευμένα ή σε μικρές ομάδες	1,00	4,00	1,31	0,79
Διοικητικά καθήκοντα (παρουσίες μαθητών)	1,00	1,00	1,00	0,00
Διατήρηση πειθαρχίας- ησυχίας	1,00	2,00	1,06	0,25
Άλλα καθήκοντα	1,00	1,00	1,00	0,00

Αναφορικά με το μάθημα της Γλώσσας, που αποτελεί ένα από τα βασικά γνωστικά αντικείμενα στην Πρώτη τάξη Δημοτικού, με εννιά ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα, φαίνεται (πίνακα 12) ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο τους στις δραστηριότητες της γραφής και της ανάγνωσης (μ.ο. 2,94, τ.α. 0,99 και μ.ο. 2,44, τ.α. 0,73). Ορισμένοι, μάλιστα, αξιοποιούν πάνω από δύο ώρες εβδομαδιαίως διαθεματικές προσεγγίσεις για την γλωσσική διδασκαλία (μ.ο. 2,25 και τ.α. 1,44), ενώ διαθέτουν λιγότερο χρόνο για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και για τη χρήση της Λογοτεχνίας (1-2 ώρες συνολικά, όπως απορρέει από τις αντίστοιχες τιμές των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων). Ωστόσο, το πιο αξιοσημείωτο εύρημα είναι εδώ ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν πολύ λίγο χρόνο για την καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης (μ.ο. λιγότερο από 1 ώρα την εβδομάδα, με τ.α. 0,83).

Πίνακας 12: Χρόνος που αφιερώνεται για διάφορες γλωσσικές δραστηριότητες, σε μια τυπική εβδομάδα με 9 ώρες διδασκαλίας για το μάθημα της Γλώσσας (N=16)

	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Ανάγνωση	2,00	4,00	2,44	0,73
Γραφή	2,00	5,00	2,94	0,99
Ομιλία	,00	3,00	1,69	0,79
Λογοτεχνία	,00	2,00	1,00	0,52
Φωνολογική Επίγνωση	,00	2,00	,81	0,83
Διαθεματική διδασκαλία της ανάγνωσης	,00	5,00	2,25	1,44

Στην επόμενη φάση της ερευνητικής διαδικασίας, η ομάδα των εκπαιδευτικών κλήθηκε να δώσει απαντήσεις σε ερωτήσεις που αφορούσαν στη διδασκαλία της ανάγνωσης για τους μαθητές Πρώτης τάξης. Ο απολογισμός των αποκρίσεων τους απεικονίζεται στους επόμενους πίνακες, μέσα από μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις.

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας δηλώνουν σχετικά υψηλό επίπεδο γνώσης των διδακτικών προσεγγίσεων πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Ωστόσο, δεν παρέχεται επαρκής πρόσθετη πληροφόρηση και πιθανή εφαρμογή τους στην καθημερινή σχολική πρακτική, που χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, από μελέτη των τιμών του σχετικού πίνακα 13, προκύπτει ότι γνωρίζουν πολύ καλά την Αναλυτικοσυνθετική προσέγγιση (μ.ο. 4,69, τ.α. 0,60), ενώ οικεία για τους εκπαιδευτικούς είναι και η Επικοινωνιακή Λειτουργική προσέγγιση (μ.ο. 4,31, με τ.α. 0,79). Ίδια εικόνα, σχεδόν, παρουσιάζεται και για τις υπόλοιπες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως για την Ολιστική (μ.ο. 4,25 με τ.α. 0,77) αλλά και για τη Συνδυαστική Εξισορροπημένη προσέγγιση (μ.ο. 4,19 με τ.α. 0,75). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας φαίνεται να γνωρίζουν λιγότερα για τον Αναδυόμενο Γραμματισμό, (μ.ο. 4,00 τ.α. 0,63), δηλαδή, για όλες εκείνες τις εμπειρίες και γνώσεις που διαθέτει το παιδί, πριν αρχίσει η συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου στην Πρώτη τάξη τόσο από το οικογενειακό περιβάλλον όσο και από την προσχολική εκπαίδευση.

Πίνακας 13: Γνώση διάφορων διδακτικών προσεγγίσεων εκμάθησης πρώτης ανάγνωσης και γραφής, που αναφέρονται στο βιβλίο του δασκάλου (N=16)

	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Ολιστική	3,00	5,00	4,25	0,77
Αναδυόμενος Γραμματισμός	3,00	5,00	4,00	0,63
Αναλυτικοσυνθετική	3,00	5,00	4,69	0,60
Συνδυαστική Εξισορροπημένη	3,00	5,00	4,19	0,75
Επικοινωνιακή Λειτουργική	3,00	5,00	4,31	0,79

Προς επίρρωση των προηγούμενων ευρημάτων, που περιορίζονταν στη γνώση των αντίστοιχων διδακτικών προσεγγίσεων, οι εκπαιδευτικοί στη συνέχεια κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερώτηση σχετική με την αξιοποίηση των παραπάνω προσεγγίσεων στην τάξη. Πράγματι, διαπιστώνει κανείς μια αντιστοιχία στις απόψεις τους, υπό την έννοια ότι η αναλυτικοσυνθετική προσέγγιση χρησιμοποιείται περισσότερο για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, είτε μεμονωμένα (ποσοστό 37,5%), είτε σε συνδυασμό με άλλες προσεγγίσεις (ποσοστό 62,5%). Αντιθέτως, παρότι δηλώνεται γνώση για την ολιστική προσέγγιση, φαίνεται, από τα στοιχεία του πίνακα 14, ότι εν τέλει δεν αξιοποιείται καθόλου από τους συμμετέχοντες.

Πίνακας 14: Διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ανάγνωσης (N=16)

	Frequency	Percent
Ολιστική	0	0%
Αναλυτικοσυνθετική	6	37,5%
Αναλυτικοσυνθετική, Ολιστική	2	12,5%
Αναδυόμενος Γραμματισμός, Αναλυτικοσυνθετική, Επικοινωνιακή - Λειτουργική	1	6,25%
Ολιστική, Αναλυτικοσυνθετική, Συνδυαστική-Εξισορροπημένη, Επικοινωνιακή - Λειτουργική	2	12,5%
Ολιστική, Αναλυτικοσυνθετική, Αναδυόμενος Γραμματισμός, Επικοινωνιακή - Λειτουργική	1	6,25%

Αναλυτικοσυνθετική, Αναδυόμενος Γραμματισμός	1	6,25%
Ολιστική, Αναλυτικοσυνθετική, Επικοινωνιακή - Λειτουργική	2	12,5%
Αναλυτικοσυνθετική, Συνδυαστική-Εξισορροπημένη, Επικοινωνιακή - Λειτουργική	1	6,25%

Σε τι στηρίχθηκαν, όμως, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, για να αξιοποιήσουν αυτές τις προσεγγίσεις παρουσιάζεται στον πίνακα 15 που ακολουθεί. Ένα πρώτο αξιοσημείωτο στοιχείο που προκύπτει είναι το γεγονός ότι στηρίζονται περισσότερο σε προσωπικές γνώσεις και εμπειρίες, από την μέχρι πρόσφατα εκπαιδευτική τους διαδρομή (μ.ο. 4,50, με τ.α. 0,82) και λιγότερο στις βασικές τους σπουδές (μ.ο. 3,06, τ.α. 1,12). Το βιβλίο του δασκάλου εξακολουθεί να θεωρείται πρακτικό και χρήσιμο εργαλείο, στο οποίο και ανατρέχουν συχνά (μ.ο. 3,38, τ.α. 1,31), ενώ παράλληλα φαίνεται να στηρίζονται πολύ στους συναδέλφους τους, όπως προκύπτει και από τους μέσους όρους (μ.ο. 4,13, τ.α. 0,81). Τέλος, τα επιμορφωτικά σεμινάρια (μ.ο. 3,25, με τ.α. 1,34) και η βοήθεια των συμβούλων (μ.ο. 3,25, με τ.α. 1,34) αποκαλύφθηκαν αρκετά ωφέλιμα για τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 15: Είδη στήριξης για υιοθέτηση διάφορων διδακτικών προσεγγίσεων εκμάθησης πρώτης ανάγνωσης και γραφής (N=16)

	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Πτυχίο	1,00	5,00	3,06	1,12
Επιμορφωτικά Σεμινάρια	1,00	5,00	3,25	1,34
Σύμβουλοι Εκπαίδευσης	1,00	5,00	3,25	1,34
Προσωπικές γνώσεις/εμπειρίες	3,00	5,00	4,50	0,82
Βοήθεια συναδέλφων	3,00	5,00	4,13	0,81
Βιβλίο Δασκάλου	1,00	5,00	3,38	1,31

Έχοντας ολοκληρώσει με τις διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν στην τάξη οι εκπαιδευτικοί, η θεματολογία εστίασε στις ποικίλες δραστηριότητες και σε πρακτικές διδασκαλίας της ανάγνωσης αλλά και στη συχνότητα με την οποία τις χρησιμοποιούν. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δώσουν απαντήσεις στα ίδια

ερωτήματα τόσο για τους μονόγλωσσους όσο και για τους δίγλωσσους μετανάστες μαθητές, προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές διαφοροποιήσεις.

Όσον αφορά στον τρόπο οργάνωσης των μαθητών τους, όταν κάνουν δραστηριότητες ή διδασκαλία ανάγνωσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ομόφωνα δήλωσαν ότι κάθε μέρα διδάσκουν ανάγνωση σε όλη την τάξη (μ.ο. 4.00, τ.α. ,00 και για τις δύο ομάδες μαθητών στον πίνακα 16). Αρκετές φορές την εβδομάδα ή πιο συχνά, καθοδηγούν εξατομικευμένα τους μαθητές στην κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης, παρέχοντας καίριες και κατάλληλα προσαρμοσμένες οδηγίες (μ.ο. 3,44, τ.α. 0,96 και για τις δύο ομάδες μαθητών).

Πίνακας 16: Είδος οργάνωσης μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης στην τάξη (N=16)

	Min		Max		Mean		Std. Deviation	
	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ
Διδάσκω ανάγνωση σε όλη την τάξη	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	,00	,00
Δημιουργώ ομάδες ίσων δυνατοτήτων	1,00	1,00	4,00	4,00	1,94	2,19	1,06	1,33
Δημιουργώ ομάδες μικτών δυνατοτήτων	1,00	1,00	4,00	4,00	2,19	2,50	1,11	1,03
Χρησιμοποιώ εξατομικευμένες οδηγίες για την ανάγνωση	1,00	1,00	4,00	4,00	3,44	3,44	0,96	0,96
Οι μαθητές εργάζονται μόνοι τους σε αυτό που τους έχει ανατεθεί	2,00	2,00	4,00	4,00	3,44	3,25	0,63	0,77
Οι μαθητές εργάζονται μόνοι τους σε στόχο που επέλεξαν οι ίδιοι	1,00	1,00	4,00	4,00	1,94	2,13	0,93	1,02

Φαίνεται ακόμη ότι δεν προσφέρουν πολλές ευκαιρίες στους μαθητές να εργαστούν μόνοι τους σε στόχο που επέλεξαν οι ίδιοι οι μαθητές, παρά μόνο μια-δυο φορές τον μήνα (μ.ο. μονόγλωσσων = 1,94, με τ.α. = 0,93 και μ.ο. δίγλωσσων = 2,13, με τ.α. 1,02) αλλά περιορίζονται στο να θέτουν οι ίδιοι τους στόχους του μαθήματος και οι μαθητές να εργάζονται μόνοι τους για αρκετές φορές την εβδομάδα ή σε καθημερινή βάση (μ.ο. μονόγλωσσων = 3,44 με τ.α. = 0,63 και μ.ο. δίγλωσσων = 3,25, με τ.α. 0,77)

Σημαντικό εύρημα που απορρέει από τον πίνακα 16, είναι το γεγονός ότι δεν δημιουργούνται συχνά ομάδες μαθητών ίσων (μ.ο=1,94, τ.α. 1,06) ή μικτών δυνατοτήτων (μ.ο.= 2,19, τ.α= 1,11 για μονόγλωσσους) κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης (το πολύ μια-δυο φορές τον μήνα), γεγονός που φαίνεται, όμως, να διαφοροποιείται λίγο, όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει σε δίγλωσσους μαθητές. (μ.ο.= 2,19, τ.α=1,33 και μ.ο = 2,50 τ.α= 1,03 αντίστοιχα για δίγλωσσους).

Μια συνολική παρατήρηση για τα παραπάνω δεδομένα αφορά αποκλειστικά στην -ελάχιστη- αριθμητική κι όχι ποιοτική διαφοροποίησή τους σε μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι λίγο υψηλότεροι μέσοι όροι που προκύπτουν για τους δίγλωσσους μαθητές, πιθανώς, υπονοούν το αυξημένο ενδιαφέρον των διδασκόντων στις ιδιαίτερες ανάγκες και -γλωσσικής, κυρίως, φύσης- δυσκολίες της υποομάδας αυτής.

Τα στοιχεία του πίνακα 17 κωδικοποιούν τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στο ερώτημα από πού αντλούν περισσότερο τα θέματα για ανάγνωση στην τάξη και πού δεν δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση.

Πίνακας 17: Πηγές ανάγνωσης για μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης στην τάξη (N=16)

	Min		Max		Mean		Std. Deviation	
	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ
Σχολικό βιβλίο	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00	0,00
Βιβλία εργασιών	3,00	3,00	4,00	4,00	3,81	3,81	0,40	0,40
Φύλλα εργασιών	2,00	2,00	4,00	4,00	3,44	3,38	0,63	0,62
Μαθητικά περιοδικά ή εφημερίδες	1,00	1,00	3,00	3,00	2,31	2,38	0,60	0,62
Υλικό ανάγνωσης από το ίντερνετ	1,00	1,00	4,00	4,00	2,44	2,38	0,96	1,02
Παιδικά βιβλία	1,00	1,00	3,00	3,00	2,63	2,75	0,62	0,58
Υλικό από άλλα μαθήματα	1,00	1,00	4,00	4,00	2,38	2,38	0,96	1,02
Υλικό που έχει γραφτεί από τα παιδιά	1,00	1,00	3,00	3,00	1,88	2,06	0,72	0,85

Ένα πρώτο γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από τις τιμές αυτές, συνίσταται σε μια σταθερά αδιαφοροποίητη εικόνα για μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές, με μόνο ορισμένες ανομοιογένειες να εντοπίζονται σε καθαρά αριθμητικό πλαίσιο και δίχως πολλά περιθώρια για εκτενή ανάλυση. Τα μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών εξακολουθούν να κρατούν κοινή στάση και ρυθμό συχνότητας για όλους τους μαθητές, χωρίς έστω την παραμικρή ποιοτική απόκλιση.

Αναλυτικά, το σχολικό βιβλίο αποτελεί για όλους τους εκπαιδευτικούς το βασικό εργαλείο για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και χρησιμοποιείται καθημερινά, όπως προκύπτει από τους μέσους όρους (μ.ο. 4,00, τ.α 0,00). Παράλληλα με το σχολικό βιβλίο, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν τα τετράδια εργασιών (μ.ο. 3,81, τ.α 0,40), καθώς και φύλλα με εργασίες πολλές φορές την εβδομάδα ή σχεδόν κάθε μέρα, για όλους τους μαθητές, μονόγλωσσους και δίγλωσσους (μ.ο. 3,44 τ.α. 0,63 και μ.ο. 3,38 τ.α. 0,62 αντίστοιχα)

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν φαίνεται να χρησιμοποιούν συχνά παιδικά βιβλία για να διδάξουν τον μηχανισμό της ανάγνωσης (μ.ο. 2,63 & 2,75 σε τ.α. 0,62 & 0,58 για τις δυο ομάδες μαθητών) αλλά ούτε και υλικό από άλλα μαθήματα (μ.ο. 2,38, σε τ.α. 0,96 & 1,02 για τις δυο ομάδες μαθητών). Επιπλέον, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει πως δεν αξιοποιείται συχνά υλικό ανάγνωσης από το διαδίκτυο, όπως ιστοσελίδες (μ.ο. 2,44 & 2,38, σε τ.α. 0,96 & 1,02) αλλά ούτε και με μαθητικά έντυπα, όπως εφημερίδες ή περιοδικά (μ.ο. 2,31 & 2,38, σε τ.α. 0,60 & 0,62 αντίστοιχα για μονόγλωσσους και δίγλωσσους).

Ολοκληρώνοντας με τις πηγές που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας προκειμένου να κάνουν δραστηριότητες και να διδάξουν την ανάγνωση στην Α΄ Δημοτικού, αποκαλύπτεται και η μη συχνή αξιοποίηση υλικού που έχει γραφτεί από τους ίδιους τους μαθητές (μ.ο. 1,88 & 2,06, σε τ.α. 0,72 & 0,86).

Ο παραπάνω προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στα σχολικά εγχειρίδια γίνεται πιο φανερός και από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, σχετικά με τη συχνή ή μη προτίμησή τους στα προτεινόμενα είδη κειμένου, που ενδεχομένως δίνουν στους μαθητές τους, για να διαβάσουν. Έπεται ο πίνακας 18, ο οποίος είναι αντιπροσωπευτικός για το συγκεκριμένο ζήτημα. Οι τιμές ακολουθούν κι εδώ σχεδόν την ίδια κατανομή για μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές. Μικρές αυξομειώσεις στην ποσόστωση μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων, δεν ακυρώνουν τον πρότερο συλλογισμό, απλώς αποδεικνύουν και τη διασπορά των αποκρίσεων.

Σε κάθε περίπτωση, τα είδη κειμένου που τέθηκαν υπό συζήτηση, προσφέρονται σποραδικά για ανάγνωση στους μαθητές και σε συχνότητα που δεν υπερβαίνει τις μια - δυο φορές τον μήνα ή ενίοτε και λίγες παραπάνω. Συνήθως δίνονται μικρά κείμενα είτε για πρόσωπα είτε για πράγματα και γεγονότα (μ.ο. 2,63 & 2,81, σε τ.α. 1,09 & 1,22). Για την ίσως υψηλή τυπική απόκλιση, αρκεί να ειπωθεί ότι ο κάθε εκπαιδευτικός δείχνει να έχει το δικό του ρυθμό σε αυτήν την πρακτική.

Πίνακας 18: Είδη κειμένου για ανάγνωση από μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης στην τάξη (N=16)

	Min		Max		Mean		Std. Deviation	
	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ
Σύντομες ιστορίες (μύθοι, παραμύθια)	1,00	1,00	4,00	4,00	2,81	3,00	0,66	0,82
Θεατρικά/Σκετς	1,00	1,00	3,00	3,00	1,75	1,69	0,68	0,70
Οδηγίες χρήσεως	1,00	1,00	4,00	4,00	2,06	2,00	0,93	0,82
Ποιήματα	1,00	1,00	4,00	4,00	2,31	2,31	0,87	0,87
Μικρά κείμενα για πρόσωπα, πράγματα ή γεγονότα	1,00	1,00	4,00	4,00	2,63	2,81	1,09	1,22

Η ποίηση και τα θεατρικά κείμενα, επίσης, δεν συνιστούν βασικές επιλογές για ανάγνωση (μ.ο. 2,31, σε τ.α. 0,87 και μ.ο. 1,75 & 1,69, σε τ.α. 0,68 & 0,70 αντιστοίχως), αλλά ούτε και οι οδηγίες χρήσεως αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς ως εργαλεία για την εξάσκηση της αναγνωστικής δεξιάτητας (μ.ο. 2,06 & 2,00, σε τ.α. 0,93 & 0,82 για τις υποομάδες μαθητών). Η μοναδική εξαίρεση εδώ αφορά στην λίγο τακτικότερη χρήση σύντομων ιστοριών, π.χ. παραμυθιών ή άλλων μύθων, ως αφορμή για την ανάγνωση (μ.ο. 2,81 & 3,00, σε τ.α. 0,66 & 0,82 αντιστοίχως), που φαντάζει μια πιο εύκολη επιλογή, δίχως μεγάλο ρίσκο έλλειψης ενδιαφέροντος ή προσοχής εκ μέρους των μαθητών.

Μια νέα πτυχή της διδασκαλίας της ανάγνωσης απασχόλησε το οικείο δείγμα, στο ερώτημα που τέθηκε αναφορικά με το υλικό που χρησιμοποιούν, όταν οι μαθητές τους βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής ευχέρειας. Από τον ακόλουθο πίνακα 19, συνάγεται ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούν το υλικό τους,

αλλά χρησιμοποιούν το ίδιο υλικό για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως επιπέδου ανάγνωσης, αναθέτοντάς τους, όμως, να εργάζονται με διαφορετικές ταχύτητες (ποσοστό 81.75%). Αυτό, πιθανώς, σημαίνει ότι έχουν διαφορετικές προσδοκίες ολοκλήρωσης του έργου από κάθε ομάδα μαθητών, αφού ορισμένοι θα εμφανίζουν έναν πιο αργό ρυθμό σε σχέση με άλλους.

Πίνακας 19: Υλικό που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της ανάγνωσης (N=16)

	Frequency	Percent
Ίδιο υλικό με όλους τους μαθητές, γιατί βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ανάγνωσης	3	18,75%
Ίδιο υλικό με μαθητές διαφορετικού επιπέδου ανάγνωσης, αλλά τους βάζω να εργάζονται με διαφορετικές ταχύτητες	13	81,25%
Ίδιο υλικό με όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το επίπεδό τους και τους βάζω να εργάζονται με την ίδια ταχύτητα	0	0%
Διαφορετικό υλικό με μαθητές σε διαφορετικά επίπεδα ανάγνωσης	0	0%

Οι λοιποί συμμετέχοντες χορηγούν ίδιο ακριβώς υλικό στο σύνολο των μαθητών, εφόσον, όπως πιστεύουν, δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας (ποσοστό 18.75%). Σημαντικό, επίσης, εύρημα που αξίζει να αναφερθεί είναι το γεγονός ότι κανείς εκπαιδευτικός δεν διαφοροποιεί το υλικό που δίνει στους μαθητές τους, ακόμη και αν αυτοί βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα ανάγνωσης (ποσοστό 0%)

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αισθάνονται πολύ καλά προετοιμασμένοι για την παραγωγή διδακτικού υλικού, κατάλληλα προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (πίνακας 20: μ.ο. 3,50, με τ.α. 0,89).

Πίνακας 20: Επίπεδο προετοιμασίας για την παραγωγή διδακτικού υλικού για μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (N=16)

	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Πόσο καλά προετοιμασμένοι αισθάνεστε για την παραγωγή διδακτικού υλικού, προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες;	2,00	5,00	3,50	0,89

Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως δηλώνουν οι ίδιοι, διαθέτουν μεγάλη εμπειρία σε τέτοιες συνθήκες με παρόμοιους μαθητές (N=7, ποσοστό 43,75%), ενώ μόλις 2 εκπαιδευτικοί (σε ποσοστό 12,50%), νιώθουν αυτήν την ετοιμότητα, λόγω της μη ύπαρξης ορατών διαφορών μεταξύ των μαθητών, αλλά και γιατί υπάρχει η ασφάλεια του άφθονου σχετικού παιδαγωγικού υλικού στο ίδιο το σχολείο. Ωστόσο, όπως απεικονίζεται στον *πίνακα 21*, ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς (N=3, ποσοστό 18,75%) δεν αισθάνονται καλά προετοιμασμένοι και επικαλούνται την έλλειψη εμπειρίας τους,

Πίνακας 21: Αιτίες για το επίπεδο προετοιμασίας διδακτικού υλικού (N=16)

	Frequency	Percent
Έλλειψη εμπειρίας	3	18,75%
Οι μαθητές δεν έχουν διαφορές	1	6,25%
Μεγάλη εμπειρία	7	43,75%
Άφθονο παιδαγωγικό υλικό στο σχολείο	1	6,25%
Άλλη αιτία	4	25,0%

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αποφανθούν για τη χρήση ή μη μιας σειράς πρακτικών για τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί, συνειδητοποιημένοι ως προς το έργο τους, θέτουν ως βασική αρχή τη δημιουργία καίριου υλικού για τους μαθητές στα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, σε επόμενη φάση, τους ενδιαφέρει ο τρόπος εκπομπής και ανάλυσης του υλικού αυτού. Ο *πίνακας 22* απεικονίζει ενδελεχώς τις απόψεις των εκπαιδευτικών στη δεδομένη θεματική.

Πίνακας 22: Στρατηγικές ανάγνωσης για μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές κατά τη διδασκαλία στην τάξη (N=16)

	Min		Max		Mean		Std. Deviation	
	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ
Διαβάζετε δυνατά στην τάξη	3,00	3,00	4,00	4,00	3,94	3,94	0,25	0,25
Βάζετε τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά στην υπόλοιπη τάξη	2,00	2,00	4,00	4,00	3,88	3,88	0,50	0,50
Βάζετε τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά σε μικρές ομάδες ή σε ζευγάρια	1,00	1,00	4,00	4,00	2,00	2,00	0,97	1,15
Βάζετε τους μαθητές να διαβάσουν αθόρυβα μόνοι τους	1,00	1,00	4,00	4,00	3,06	2,94	1,00	1,00
Βάζετε τους μαθητές να διαβάσουν αθόρυβα, ενώ κάποιοι άλλοι διαβάζουν δυνατά	1,00	1,00	4,00	4,00	1,94	1,56	1,12	1,09
Δίνετε χρόνο στους μαθητές να διαβάσουν βιβλία που επιλέγουν μόνοι τους	1,00	1,00	3,00	3,00	2,44	2,44	0,63	0,63
Διδάσκετε στους μαθητές διάφορες στρατηγικές ανάγνωσης (συλλαβισμό, αυτο-παρακολούθηση)	1,00	1,00	4,00	4,00	3,69	3,69	0,79	0,79
Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για την αποκωδικοποίηση ήχων και λέξεων	1,00	1,00	4,00	4,00	3,25	3,31	0,77	0,79
Διδάσκετε στους μαθητές συστηματικά νέο λεξιλόγιο	1,00	1,00	4,00	4,00	3,44	3,31	0,81	0,87
Βοηθάτε τους μαθητές να κατανοούν το νέο λεξιλόγιο στα κείμενα που διαβάζουν	3,00	1,00	4,00	4,00	3,81	3,63	0,40	0,81

Μια πρώτη πτυχή των πρακτικών έγκειται στον τρόπο που πραγματοποιείται η ανάγνωση. Οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι ξεκάθαρες. Καθημερινά, διαβάζουν οι ίδιοι δυνατά στην τάξη τα σχετικά προς επεξεργασία κείμενα (μ.ο. 3,94, τ.α. 0,25). Η πρακτική αυτή, ίσως, λειτουργεί ως μια πρώτη έμπνευση, ως υπόδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές, οι οποίοι, ωστόσο, δεν

στέκουν αμέτοχοι στην όλη διαδικασία, αφού και οι διδάσκοντες τους βάζουν να διαβάσουν και αυτοί με τη σειρά τους δυνατά κάθε μέρα στην τάξη (μ.ο. 3,88, τ.α. 0,50). Επίσης, μια-δυο φορές την εβδομάδα, οι μαθητές ωθούνται στο να διαβάζουν μόνοι τους σιωπηρά (μ.ο. 3,06 & 2,94, τ.α. 1,00), ενώ μόλις μια-δυο φορές τον μήνα αυτό αλλάζει και την ίδια στιγμή άλλοι μαθητές διαβάζουν δυνατά (μ.ο. 1,94 & 1,56, τ.α. 1,12 & 1,09), γεγονός που ισχύει λιγότερο για τους δίγλωσσους μαθητές. Με την ίδια ακριβώς συχνότητα, οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν στους μαθητές να διαβάσουν δυνατά κατά μικρές ομάδες ή κατά ζεύγη (μ.ο. 2,00, τ.α. 0,97 & 1,15 αντιστοίχως).

Ποικίλες άλλες εκφάνσεις διδασκαλίας της ανάγνωσης προκύπτουν στη συνέχεια και φανερώνουν το τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις τους που αποτυπώνονται στον πίνακα 22, κάνουν λόγο για συχνή χρήση περαιτέρω στρατηγικών, με σκοπό την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ανάγνωσης, που, ενίοτε, υπερβαίνει λίγο τη μία ή δύο φορές εντός της εβδομάδας. Έτσι, η προσοχή των εκπαιδευτικών εστιάζεται στην προώθηση του συλλαβισμού ή και άλλων καίριων στρατηγικών ανάγνωσης, όπως η αυτοπαρακολούθηση (μ.ο. 3,69, τ.α. 0,79). Η συνδρομή και ενίσχυση των μαθητών για την επαρκή κατανόηση του νέου λεξιλογίου στα κείμενα που δίνονται ορίζονται σε καθημερινή σχεδόν βάση (μ.ο. 3,81 & 3,69, τ.α. 0,40 & 0,81 για μονόγλωσσους και δίγλωσσους αντίστοιχα). Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει τη συστηματική διδασκαλία νέου λεξιλογίου, κάτι που γίνεται συχνότατα (μ.ο. 3,44 & 3,31, με τ.α. 0,81 & 0,87). Πρώτιστα, όμως, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές για εξάσκηση στην αποκωδικοποίηση ήχων και λέξεων, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών ότι τους διδάσκουν πολύ συχνά τις αντίστοιχες πρακτικές (μια - δυο φορές την εβδομάδα έως σχεδόν καθημερινά) (μ.ο. 3,25 & 3,31, με τ.α. 0,77 & 0,79). Αυτό που δεν προτιμούν οι εκπαιδευτικοί σε παρόμοια συχνότητα, είναι να αφήνουν χρόνο στους μαθητές, ώστε να διαβάζουν τα βιβλία της επιλογής τους, κάτι που επιτρέπεται ορισμένες φορές τον μήνα (μ.ο. 1,94 & 1,56, με τ.α. 1,12 & 1,09).

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν προκειμένου να αξιολογήσουν αυτά που οι μαθητές τους έχουν διαβάσει. Τα ζητήματα αυτά επεξεργάστηκαν οι εκπαιδευτικοί και με τις αποκρίσεις τους σκιαγραφούν τη συχνότητα με την οποία αξιοποιούν ανάλογα ποικίλες πρακτικές (πίνακας 23).

Πίνακας 23: Πρακτικές ανάγνωσης για μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές, όταν έχουν ήδη διαβάσει κάτι (N=16)

	Min		Max		Mean		Std. Deviation	
	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ
Να απαντήσουν ερωτήσεις κατανόησης στο τετράδιο εργασιών ή σε φύλλα εργασιών για όσα έχουν καταλάβει	1,00	1,00	4,00	4,00	2,94	2,88	1,12	1,09
Να γράψουν κάτι σχετικό με όσα έχουν διαβάσει	1,00	1,00	3,00	3,00	2,25	2,06	0,93	0,93
Να απαντήσουν προφορικά σε ερωτήσεις ή να συνοψίσουν προφορικά ό,τι έχουν διαβάσει	2,00	2,00	4,00	4,00	3,88	3,75	0,50	0,68
Να μιλήσουν μεταξύ τους για όσα διάβασαν	1,00	1,00	4,00	4,00	3,06	2,75	1,18	1,24
Να παίξουν ή να κάνουν μια ζωγραφιά για αυτά που διάβασαν	2,00	2,00	3,00	4,00	2,75	2,88	0,45	0,62
Να γράψουν ένα τεστ ή διαγώνισμα σε όσα έχουν διαβάσει	1,00	1,00	3,00	3,00	1,25	1,25	0,58	0,58

Εξακολουθούν να μη διαπιστώνονται εμφανείς διαφοροποιήσεις στις εκτιμήσεις τους για τους μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές, παρά μόνο αριθμητικώς, που δεν επηρεάζουν την ερμηνεία μας για τις γενικές τάσεις που προέκυψαν. Έτσι, σε πρώτη φάση, οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να απαντήσουν προφορικά στις σχετικές ερωτήσεις που τους τίθενται ή να υλοποιήσουν μια προφορική σύνοψη όσων άκουσαν και αυτό σε καθημερινή σχεδόν βάση (μ.ο. 3,88 & 3,75, με τ.α. 0,50 & 0,68). Ορισμένες φορές την εβδομάδα, τους προτρέπουν να συζητήσουν μεταξύ τους για όσα διάβασαν (μ.ο. 3,06 & 2,75, με τ.α. 1,18 & 1,24) και εναλλακτικά να παίξουν με κάτι ή να φτιάξουν ζωγραφιές, αντλώντας έμπνευση από αυτά (μ.ο. 2,75 & 2,88, με τ.α. 0,45 & 0,62). Με την ίδια συχνότητα κινητοποιούν τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης στο τετράδιο ή σε φύλλα εργασιών (μ.ο. 2,94 & 2,88, τ.α. 1,12 & 1,09), θέλοντας να ελέγξουν τον βαθμό αφομοίωσης του νοήματος, μέσω της ανάγνωσης.

Σε μια πιο αραιή συχνότητα (περίπου μια-δυο φορές ή λίγες παραπάνω τον μήνα), τους ζητούν να γράψουν κάτι σχετικό με το περιεχόμενο του κειμένου που διάβασαν (μ.ο. 2,25 & 2,06, τ.α. 0,93). Η πρακτική των γραπτών δοκιμασιών (τεστ, διαγωνίσματα), δεν φαίνεται να προτιμάται συχνά από τους εκπαιδευτικούς για την πρώτη τάξη (μ.ο. 1,25, με τ.α. 0,58 για τις δύο υποομάδες).

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν για τις ενέργειες που επιχειρούν, προκειμένου οι μαθητές τους να αναπτύξουν σχετικές δεξιότητες ή στρατηγικές κατανόησης του κειμένου που διαβάζουν. Λαμβάνοντας υπόψη τις τιμές του πίνακα 24, διαπιστώνουμε με ακρίβεια την πρόθεση των εκπαιδευτικών να ζητούν, σε καθημερινή σχεδόν βάση, από τους μαθητές να εξηγήσουν όσα διάβασαν (μ.ο. 3,94, με τ.α. 0,25 και για τις δύο υποομάδες), προσφέροντας έτσι ευκαιρίες για διάλογο και πρωτοβουλία. Μάλιστα, με την ίδια συχνότητα, τους ζητούν, επίσης, να προβαίνουν σε συγκρίσεις μεταξύ του κειμένου που διάβασαν με δικές τους προηγούμενες εμπειρίες (μ.ο. 3,50 & 3,44, τ.α. 0,73 αντίστοιχα), κεντρίζοντας έτσι το ενδιαφέρον τους.

Μία με δύο φορές την εβδομάδα, εντός του μαθήματος της Γλώσσας, ζητούν από τους μαθητές να εντοπίσουν την κεντρική ιδέα από αυτό που διάβασαν (μ.ο. 3,00 & 2,94, τ.α. 1,41 & 1,39), με τις ελαφρώς αυξημένες τυπικές αποκλίσεις να συνηγορούν υπέρ διαφορετικών προσωπικών θέσεων για την τεχνική αυτή. Παράλληλα, στον ίδιο ρυθμό κινητοποιούν τους μαθητές στην εξαγωγή συμπερασμάτων από όσα έχουν διαβάσει (μ.ο. 3,25 & 3,06, τ.α. 1,06 & 1,18), χωρίς σαφείς εξαιρέσεις μεταξύ γηγενών μαθητών ή μη.

Ολοκληρώνοντας με τη θεματική αυτή, μπορεί να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, μερικές φορές τον μήνα ή ενίοτε και περισσότερες, ζητούν από τους μαθητές να κάνουν προβλέψεις, σχετικά με την πλοκή του κειμένου στην επόμενη παράγραφο, εξάπτοντας την φαντασία και τη δημιουργική τους σκέψη (μ.ο. 2,56 & 2,75, τ.α. 1,21 & 1,13). Προς καλύτερη, μάλιστα, κατανόηση του περιεχομένου που διαβάζουν, τους ενθαρρύνουν να προβούν σε συγκρίσεις με άλλα κείμενα, παρόμοιας ή όχι θεματικής, για εντοπισμό διαφορών ή και κοινών στοιχείων (μ.ο. 2,56 & 2,63, με τ.α. 0,89 για αμφότερες τις υποομάδες). Σε πιο αραιή συχνότητα, οι ίδιοι ζητούν από τους μαθητές να μιλήσουν για στοιχεία δομής ή ιδιαίτερης τεχνικής και τεχνοτροπίας του κειμένου (μ.ο. 2,13 & 1,50, με τ.α. 1,20 & 0,89 αντίστοιχα). Πιθανώς, επειδή πιστεύουν ότι οι μαθητές δεν είναι ακόμη εξοικειωμένοι σε παρόμοιες εμβασύνσεις, γι' αυτό και τις αξιοποιούν ελάχιστες φορές τον μήνα (πίνακας 24).

Πίνακας 24: Πρακτικές ανάγνωσης και στρατηγικές κατανόησης για μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές, όταν έχουν ήδη διαβάσει κάτι (N=16)

	Min		Max		Mean		Std. Deviation	
	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ
Να εντοπίσουν την κεντρική ιδέα από όσα έχουν διαβάσει	1,00	1,00	4,00	4,00	3,00	2,94	1,41	1,39
Να εξηγήσουν όσα έχουν διαβάσει	3,00	3,00	4,00	4,00	3,94	3,94	0,25	0,25
Να συγκρίνουν όσα έχουν διαβάσει με τις εμπειρίες που έχουν	2,00	2,00	4,00	4,00	3,50	3,44	0,73	0,73
Να συγκρίνουν όσα έχουν διαβάσει με άλλα θέματα που έχουν διαβάσει	1,00	1,00	4,00	4,00	2,56	2,63	0,89	0,89
Να κάνουν προβλέψεις στο τι θα συμβεί στην επόμενη παράγραφο	1,00	1,00	4,00	4,00	2,56	2,75	1,21	1,13
Να βγάλουν συμπεράσματα βασιζόμενοι σε όσα έχουν διαβάσει	1,00	1,00	4,00	4,00	3,25	3,06	1,06	1,18
Να μιλήσουν για τη δομή ή το στυλ του αναγνώσματος	1,00	1,00	4,00	4,00	2,13	1,50	1,20	0,89

Έχοντας εξαντλήσει σε σημαντικό βαθμό ζητήματα που αφορούν στη χρήση στρατηγικών και πρακτικών για τη διδασκαλία της ανάγνωσης εντός τάξης, απομένει η καταγραφή των εναλλακτικών προσεγγίσεων που, ενδεχομένως, αξιοποιούν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην υλοποίηση του οικείου στόχου. Ο πίνακας 25 που ακολουθεί, απεικονίζει παραστατικά τη συχνότητα που εμπλέκονται σε τέτοιες δραστηριότητες.

Πίνακας 25: Εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ανάγνωσης (N=16)

	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Δραματοποίηση	1,00	3,00	2,31	0,70
Παιχνίδι Ρόλων	1,00	3,00	2,44	,073
Ομαδοσυνεργατική μέθοδο	1,00	4,00	2,88	0,81
Νέες Τεχνολογίες	1,00	4,00	2,19	0,98

Από τα παραπάνω αριθμητικά δεδομένα διαπιστώνουμε ότι οι προτεινόμενες εναλλακτικές προσεγγίσεις δεν επιστρατεύονται παρά λιγότερο από μια - δυο φορές την εβδομάδα. Ένα πρώτο αξιολογικό εύρημα αφορά στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας της ανάγνωσης, που έγκειται στον καθορισμό ενός συγκεκριμένου διδακτικού θέματος ως αντικειμένου επεξεργασίας, μέσα από καθοδηγούμενη ομαδική εργασία των μαθητών. Βασικός στόχος της είναι η ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Σε προηγούμενη ενότητα του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες δεν ανέφεραν τέτοιας συχνότητας εφαρμογή αυτής της προσέγγισης, για αυτό και το περίεργο του ευρήματος (μ.ο. 2,88, τ.α. 0,81).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ορισμένες φορές (μ.ο. 2,31 και 2,44, τ.α. 0,70 και 0,81) χρησιμοποιούν τις τεχνικές της Δραματοποίησης και Παιχνίδι ρόλων, ως εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτό, βέβαια, που προκαλεί ερωτήματα είναι η μη συχνή χρήση των Νέων Τεχνολογιών (μ.ο. 2,19, σε τ.α. 0,98).

Παρότι οι περισσότερες από τις τάξεις της έρευνας διαθέτουν βιβλιοθήκη ή γωνιά ανάγνωσης προς αξιοποίηση (πίνακας 26), οι μαθητές, σύμφωνα με την άποψη των διδασκόντων, δεν ανατρέχουν συχνά, πέρα από ορισμένες φορές τον μήνα (μ.ο. 2,63, σε τ.α. 0,88 από τον πίνακα 27).

Πίνακας 26: Ύπαρξη βιβλιοθήκης στην τάξη N=16

		Frequency	Percent
Έχετε βιβλιοθήκη ή γωνιά ανάγνωσης στην τάξη σας;	NAI	13	81,25%
	OXI	3	18,75%

Πίνακας 27: Χρήση βιβλιοθήκης από τους μαθητές (N=16)

	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι μαθητές σας τη βιβλιοθήκη ή τη γωνιά ανάγνωσης στην τάξη σας;	1,00	4,00	2,63	,88

Στη συνείδηση των εκπαιδευτικών της έρευνας, η βιβλιοθήκη θεωρείται περισσότερο ως μια δανειστική βιβλιοθήκη (ποσοστό 68,75% το πιστεύει αυτό), όπου

ο καθένας είναι εφικτό να την επισκέπτεται και να έρχεται σε επαφή με τον κόσμο της λογοτεχνίας. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι μαθητές δεν θα οδηγηθούν στην ανάγνωση ενός βιβλίου, όταν ολοκληρώσουν τις εργασίες τους (ποσοστό 62,5% έναντι του 37,5% που καθοδηγούνται στο βιβλίο).

Πίνακας 28: Πώς χρησιμοποιούνται τα λογοτεχνικά βιβλία N=16

		Frequency	Percent
Ως δανειστική βιβλιοθήκη	NAI	11	68,75%
	OXI	5	31,25%
Επιλέγονται από τον μαθητή και διαβάζονται με το πέρας των εργασιών	NAI	6	37,5%
	OXI	10	62,5%
Παρουσιάζεται ένα βιβλίο την εβδομάδα από ομάδα μαθητών	NAI	1	6,25%
	OXI	15	93,75%
Τα διαβάζει ο εκπαιδευτικός	NAI	9	56,25%
	OXI	7	43,75%
Με αυτά γίνεται το μάθημα της Γλώσσας	NAI	0	0%
	OXI	16	100%

Επίσης, από τον πίνακα 28, γίνεται φανερό πως δεν υπάρχει καμία πρωτοβουλία για παρουσίαση βιβλίου μια φορά την εβδομάδα εντός της τάξης από τους μαθητές (ποσοστό 93,75%, έναντι μόλις ενός σχολείου που γίνεται κάτι τέτοιο, δηλ. 6,25%). Κάποιοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 56,25% διαβάζουν ένα βιβλίο στην τάξη, ενώ ένα άλλο μεγάλο ποσοστό δεν το κάνει (43,75%) . Τέλος, τα λογοτεχνικά βιβλία δε χρησιμοποιούνται καθόλου από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (100% ποσοστό), για να διδαχθεί το μάθημα της Γλώσσας.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάθεση εργασιών στο σπίτι παρουσιάζονται παρακάτω. Οι τιμές του πίνακα 29 αποκαλύπτουν τη σχεδόν σε καθημερινή βάση υποχρέωση των μικρών μαθητών σε ασκήσεις που σχετίζονται με τη ανάγνωση (μ.ο. 3,88, σε τ.α. 0,34). Αυτές δεν αφορούν αποκλειστικά το μάθημα της Γλώσσας, αλλά επεκτείνονται και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Πρόκειται, ωστόσο, για εύκολες δραστηριότητες, κρίνοντας από την προσδοκία των εκπαιδευτικών για την επιτυχή τους ολοκλήρωση το πολύ εντός ημιώρου. Σε κάθε περίπτωση, είναι ένα εύλογο χρονικό διάστημα για ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης (μ.ο. 1,88, σε τ.α. 0,62).

Πίνακας 29: Συχνότητα ανάθεσης ασκήσεων για ανάγνωση και χρόνος ολοκλήρωσής τους (N=16)

	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Πόσο συχνά αναθέτετε ανάγνωση (σε οποιοδήποτε μάθημα) για άσκηση στο σπίτι;	3,00	4,00	3,88	0,34
Πόσο χρόνο περιμένετε να ασχοληθούν οι μαθητές σας με τις εργασίες για το σπίτι που αφορούν στις αναγνωστικές δεξιότητες (για οποιοδήποτε μάθημα)	1,00	3,00	1,88	0,62

Ολοκληρώνοντας, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν, όταν έστω και ένας μαθητής μένει πίσω, υστερεί, εμφανίζει κενά στην ανάγνωση. Οι αποκρίσεις που κλήθηκαν να δώσουν στο ζήτημα αυτό, κωδικοποιούνται μέσα από συχνότητες και ποσοστά στον *πίνακα 30*.

Πίνακας 30: Αναγνωστικές δυσκολίες μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών: Τι κάνει ο εκπαιδευτικός, όταν ένας μαθητής μένει πίσω στην ανάγνωση (N=16)

		Frequency		Percent	
		M	Δ	M	Δ
Περιμένω να δω αν η απόδοση βελτιώνεται με την ωριμότητα	NAI	9	10	56,25%	62,5%
	OXI	7	6	43,75%	37,5%
Δουλεύω περισσότερο ατομικά με τον μαθητή	NAI	14	14	87,5%	87,5%
	OXI	2	2	12,5%	12,5%
Βάζω άλλους μαθητές να δουλέψουν μαζί του	NAI	7	6	43,75%	37,5%
	OXI	9	10	56,25%	62,5%
Τους αναθέτω εργασίες στο σπίτι	NAI	8	7	50%	43,75%
	OXI	8	9	50%	56,25%
Κατευθύνω τους γονείς, για να τον βοηθήσουν	NAI	16	16	100%	100%

	OXI	0	0	0%	0%
Τον βάζω να δουλέψει σε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας ή σε τμήμα ένταξης	ΝΑΙ	9	10	56,25%	62,5%
	OXI	7	6	43,75%	37,5%

Σε μια πρώτη φάση, οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναμένουν την πιθανή βελτίωση στην απόδοση, μέσω της ωριμότητας του μαθητή και της εξάσκησης με τη δεξιότητα ανάγνωσης και ύστερα προβαίνουν σε δράση τόσο για τους μονόγλωσσους μαθητές, (N= 9, 56.25%) όσο και για τους δίγλωσσους (N=10, 62.5%).

Παράλληλα στο σύνολό τους εργάζονται λίγο πιο εντατικά σε προσωπικό επίπεδο με τον μαθητή που έχει δυσκολίες (N=14, 87.5%) είτε είναι γηγενής είτε δίγλωσσος. Σε ορισμένες πάλι περιπτώσεις βάζουν άλλους μαθητές να δουλέψουν μαζί τους (N=9, ποσοστό 56.25% για μονόγλωσσους και N=10, ποσοστό 62.5% για δίγλωσσους).

Διχασμένοι εμφανίζονται σχετικά με την ανάθεση εργασιών κατ' οίκον, όταν εντοπίζονται δυσκολίες ανάγνωσης, εφόσον οι μισοί εφαρμόζουν την πρακτική αυτή, ενώ οι υπόλοιποι δεν δείχνουν να την προτιμούν και για τους μονόγλωσσους και για τους δίγλωσσους (50.0% και 43.75% αντιστοίχως). Διχογνωμία παρατηρήθηκε, επίσης, ως προς τη διάθεσή τους να παραπέμψουν τον μαθητή με δυσκολίες σε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας ή και ένταξης, για να δουλέψει εκεί απρόσκοπτα και πιο εξειδικευμένα. Λίγο πιο ελαστικοί εμφανίζονται σε αυτήν τη δράση με τους δίγλωσσους, ίσως και λόγω των πρόσθετων επιβαρύνσεων στη γλώσσα (N=9, 56.25% και N=10, 62.5% αντιστοίχως). Εν τέλει, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τη στήριξη και συνδρομή των γονέων των μαθητών τους (ποσοστό 100% για τις δύο υποομάδες), δίνοντάς τους οδηγίες για το πώς θα βοηθήσουν τα παιδιά τους στην ανάγνωση.

Έχοντας εξασφαλίσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για όλες τις εναλλακτικές δράσεις τους, όταν παρουσιάζονται δυσκολίες στην ανάγνωση, στη συνέχεια ζητήθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με τον τρόπο που αξιολογούν την αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών τους.

Στον πίνακα 31, αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών στην ανάγνωση.

Πίνακας 31: Αξιολόγηση της ανάγνωσης για μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές (N=16)

	Min		Max		Mean		Std. Deviation	
	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ
Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, για να αξιολογήσετε την απόδοση των μαθητών σας στην ανάγνωση;	1,00	1,00	3,00	3,00	1,44	1,31	0,81	0,60
Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε γραπτές απαντήσεις, για να αξιολογήσετε την απόδοση των μαθητών σας στην ανάγνωση;	1,00	1,00	4,00	4,00	2,44	2,44	1,03	1,03
Πόσο συχνά ακούτε τους μαθητές να διαβάζουν δυνατά, προκειμένου να αξιολογήσετε την απόδοσή τους στην ανάγνωση;	3,00	3,00	4,00	4,00	3,94	3,94	0,25	0,25
Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε προφορικές ερωτήσεις, για να αξιολογήσετε την απόδοση των μαθητών σας στην ανάγνωση;	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,94	0,00	0,25
Πόσο συχνά βάζετε τους μαθητές σας να δώσουν προφορική περίληψη, για να αξιολογήσετε την απόδοσή τους στην ανάγνωση;	1,00	1,00	4,00	4,00	3,25	3,06	0,93	1,12

Καθημερινά οι εκπαιδευτικοί θέτουν προφορικές ερωτήσεις, ώστε να προσδιορίσουν τον βαθμό ετοιμότητας και ικανότητας των μαθητών και την απόδοσή τους στην ανάγνωση, δίχως διαφοροποιήσεις για μονόγλωσσους – δίγλωσσους μαθητές (μ.ο. 4,00 και 3,94, σε τ.α. 0,00 και 0,25). Δεν περιορίζονται, όμως, σε αυτό, αλλά σχεδόν με την ίδια συχνότητα ζητούν από τα παιδιά να κάνουν φωναχτή ανάγνωση των εκάστοτε κειμένων, για να είναι άμεση η αξιολόγηση (μ.ο. 3,94, με τ.α. 0,25 στις δυο υποομάδες).

Επιπροσθέτως, λίγο συχνότερα από μία- δύο φορές την εβδομάδα, ζητούν από τους μαθητές να σκεφθούν και να δημιουργήσουν μια προφορική περίληψη των όσων διάβασαν (μ.ο. 3,25 και 3,06, σε τ.α. 0,93 και 1,12 για μονόγλωσσους και δίγλωσσους). Μοιάζει έως τώρα να στηρίζονται περισσότερο στις προφορικές δοκιμασίες, με σκοπό να σχηματίσουν μια εμπειριστατωμένη εικόνα για τις

αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών τους. Τον συλλογισμό αυτό ενισχύει και η όχι συχνή χρήση γραπτών ερωτήσεων και απαντήσεων από αυτούς -μόλις λίγες φορές τον μήνα- προκειμένου να προσδιορίσουν την ευχέρειά τους στην ανάγνωση (μ.ο. 2,44, σε τ.α. 1,03 για αμφότερες τις υποομάδες). Τελικά, ακόμη πιο αραιά (το πολύ μια - δυο φορές τον μήνα) επιστρατεύουν για τον στόχο τους ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (μ.ο. 1,44 & 1,31, σε τ.α. 0,81 & 0,60 για μονόγλωσσους και δίγλωσσους αντιστοίχως).

Παρατηρώντας τα αριθμητικά δεδομένα του πίνακα 32, καθίσταται σαφές ότι οι συμμετέχοντες, κατά γενική ομολογία, τα στοιχεία που λαμβάνουν από την τελική αξιολόγηση της αναγνωστικής απόδοσης των μαθητών τους, τα αξιοποιούν, για να αναπροσαρμόσουν τη διδακτική τους μέθοδο.

Πίνακας 32: Πώς αξιοποιείται η αξιολόγηση της ανάγνωσης (N=16)

		Frequency	Percent
για να προσαρμόσετε τη διδακτική μέθοδο;	NAI	14	87,5%
	OXI	2	12,5%
για να ενημερώσετε τους γονείς;	NAI	13	81,25%
	OXI	3	18,75%
για να διακρίνετε τους μαθητές που χρειάζονται τμήμα ένταξης;	NAI	12	75%
	OXI	4	25%
για να τοποθετήσετε τους μαθητές σε ομάδες για τη διδασκαλία;	NAI	11	68,75%
	OXI	5	31,25%

Στόχος τους είναι η αναπροσαρμογή της διδακτικής μεθόδου, έτσι ώστε να την καταστήσουν πιο αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα (N=14, ποσοστό 87,5%, έναντι μόλις N=2, σε ποσοστό 12,5%, που δεν πράττουν αναλόγως). Παράλληλα, ενστερνίζονται τις ανησυχίες των γονέων, σχετικά με την πρόοδο του παιδιού τους και τους ενημερώνουν (N=13, 81,25%), με ελάχιστες εξαιρέσεις, όσων δεν έχουν τέτοιο κίνητρο δράσης με την ολοκλήρωση της αξιολόγησης της ανάγνωσης (N=3, ποσοστό 18,75%).

Τελικά, η πλειονότητα συμφωνεί ότι τα στοιχεία που συλλέγονται από αυτήν την αξιολόγηση, μπορούν να λειτουργήσουν και ως μέθοδος διάγνωσης για την αναγνώριση των μαθητών που χρήζουν παρακολούθησης σε τμήμα ένταξης ή σε άλλη μονάδα ειδικής αγωγής (N=12 με ποσοστό 75%, σε αντίθεση με N=4, ποσοστό 25%,

που δεν εκλαμβάνουν ως προοπτική αυτήν την πιθανότητα). Συνοψίζοντας, σαφής είναι η πρόθεση των περισσοτέρων (N=11, ποσοστό 68,75%) να αξιοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες, με σκοπό την εύρυθμη τοποθέτηση των μαθητών σε ομάδες διδασκαλίας.

Έχοντας ολοκληρώσει μια εκτενή οργάνωση, παρουσίαση και περιγραφή των ποσοτικών πληροφοριών της δεδομένης ερευνητικής εργασίας που αφορούν τόσο σε δημογραφικούς παράγοντες όσο και στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις δηλώσεις των ερευνητικών εργαλείων, η στατιστική ανάλυση εμβάθυνε στην εξαγωγή καίριων, γενικότερων συμπερασμάτων με βάση τα δεδομένα του δείγματος. Η προσέγγισή τους πραγματοποιήθηκε με κατάλληλες μεθόδους, που αφορούσαν στις συγκρίσεις μέσω όρων, στην ανάλυση διακύμανσης της διασποράς των τιμών τους, και σε πιθανότητες συσχέτισης των μεταβλητών. Η ενότητα αυτή αφορά ακριβώς στην εκτενή παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τους στατιστικούς χειρισμούς μέσω ενδεδειγμένων πινάκων.

Σύγκριση μέσω όρων ανεξάρτητων ομάδων (Independent Samples t-test)

Αποτελεί μια από τις πλέον χρησιμοποιούμενες επαγωγικές διαδικασίες στην εξαγωγή στατιστικών συμπερασμάτων και αφορά στη σύγκριση των μέσω όρων σε ποσοτικές μεταβλητές που αναλύονται σε δύο ομάδες, δηλαδή την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ τους (Γναρδέλλης, 2013· Σαγλάς & Μπερσίμης, 2016). Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις για το δείγμα των μαθητών, ως προς τις δεδομένες δημογραφικές τους όψεις.

Μαθητές Πρώτης Δημοτικού από το γεωγραφικό διαμέρισμα της Ηπείρου και συγκεκριμένα της Θεσπρωτίας και της Πρέβεζας, όπως επίσης και της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, μέσω επιλεγμένων σχολείων, αποτέλεσαν το βασικό δείγμα της έρευνας. Εξετάστηκε, έτσι, το δείγμα των μαθητών ως προς τις δημογραφικές μεταβλητές που αναλύονται σε δύο διακριτές και ανεξάρτητες μεταξύ τους υποομάδες, όπως είναι το φύλο, με τους μέσω όρους σε όλες τις παραμέτρους των ερωτηματολογίων που η κάθε δειγματική ομάδα συμπλήρωσε. Για τον σαφή εντοπισμό στατιστικά σημαντικής διαφοράς πρώτιστη κι άρα απαραίτητη προϋπόθεση συνιστά ο έλεγχος κανονικότητάς τους, μέσω της εφαρμογής του κριτηρίου Levene. Στις περιπτώσεις που αυτό δεν ικανοποιείται, τότε υποθέτεται η ανισότητα των

διακυμάνσεων και λαμβάνεται υπόψη για ερμηνεία η ανάλογη τιμή του δείκτη t-test για την μεταξύ τους σύγκριση.

Στην ενότητα που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων για το δείγμα των μαθητών. Σε πρώτη φάση αξιοποιήθηκε στο σύνολό του, ενώ στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν αντίστοιχοι έλεγχοι διακριτά στους δίγλωσσους μετανάστες μαθητές, οι οποίοι συνιστούν την κυρίαρχη ερευνητική ομάδα. Οι δημογραφικές όψεις που τέθηκαν σε επεξεργασία ήταν το φύλο και το γλωσσικό προφίλ, διότι μόνον αυτές επιμερίζονται σε δύο υποομάδες.

Σύγκριση μέσω των όρων ανεξάρτητων δειγμάτων μαθητών (N=158) ως προς το φύλο

Αρχικά, το συνολικό δείγμα των μαθητών (N=158) τέθηκε σε επεξεργασία ως προς τους μέσους όρους του στις δοκιμασίες αντίληψης αναγνωστικών δυνατοτήτων και αδυναμιών. Οι υποομάδες αγόρι-κορίτσι, ανεξάρτητες μεταξύ τους, αποκαλύφθηκαν τελικώς με διαφοροποιήσεις σε αρκετές δεξιότητες της αποκωδικοποίησης (π.χ. ψευδολέξεων) αλλά και σε δεξιότητες της αναγνωστικής ευχέρειας, τη σύνταξη αλλά και στη συνολική μέση αναγνωστική επίδοση των μαθητών. Μόνο στην αποκωδικοποίηση πραγματικών λέξεων δεν υπήρξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές, γι' αυτό και δεν εμφανίζονται στους παρακάτω πίνακες.

Στον πίνακα 33 που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον έλεγχο της πιθανής σύγκλισης ή απόκλισης της αναγνωστικής επίδοσης των μαθητών. Όσον αφορά στην αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων, διερευνήθηκε αρχικώς η υπόθεση περί ίσων διακυμάνσεων για το συνολικό δείγμα μέσω του τεστ Levene. Με βάση τον πίνακα, εφόσον ικανοποιείται το κριτήριο αυτό ($F=0,623$ με $sig=0,431 > 0,05$) και άρα δεν απορρίπτεται η σχετική μηδενική υπόθεση- H^0 , λαμβάνουμε υπόψη το t-test (τιμή $t=2,323$, sig (2-tailed)= $0,021 < 0,05$), που δηλώνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων επίδοσης αγοριών και κοριτσιών στη συγκεκριμένη δοκιμασία. Πράγματι, βάσει και των τιμών του επικείμενου περιγραφικού πίνακα 34, καθίσταται σαφές ότι τα αγόρια κατέγραψαν υψηλότερη επίδοση σε σύγκριση με τα κορίτσια στην αποκωδικοποίηση Ψευδολέξεων (μ.ο. 70,87 έναντι 61,41 αντίστοιχα).

Όμοια πορίσματα διατυπώνονται και για την επόμενη δοκιμασία, διαχωρισμού πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων. Επειδή τεστ Levene $F=0,238$ με

sig=0,626>0,05, υποθέτουμε ότι οι πληθυσμιακές διακυμάνσεις είναι ίσες. Επομένως, σύμφωνα με την αντίστοιχη τιμή του t-test (t=3,030 με μια sig (2-tailed)=0,003<0,05), εντοπίζεται μια στατιστικά σημαντική διαφορά στους τελικούς μέσους όρους αγοριών και κοριτσιών στη συγκεκριμένη άσκηση. Πράγματι, όπως γίνεται φανερό κι από τον σχετικό πίνακα περιγραφικής αποτύπωσης, αποκαλύπτεται εκ νέου αξιόλογη υπεροχή των αγοριών έναντι των κοριτσιών στην επιτυχή ολοκλήρωση της εν λόγω δοκιμασίας (μ.ο. 62,37 έναντι 50,34). Μάλιστα, γίνεται λόγος για μια αρκετά ισχυρή διαφορά, αν λάβουμε υπόψη και τις υψηλές τυπικές αποκλίσεις που σημειώθηκαν στο σύνολο των μέσων όρων των δοκιμασιών (mean difference=12,03).

Πίνακας 33: Σύγκριση μέσων όρων ανεξάρτητων δειγμάτων μαθητών (N=158) ως προς το φύλο

		Levene's Test for Equality Of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig.(2- tailed)	Mean Differ.	Std. Error Differ.	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
Αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων	Equal variances assumed	0,623	0,431	2,323	156	0,021	9,45	4,06922	1,41591	17,49166
	Equal variances not assumed			2,323	155	0,021	9,45	4,06884	1,41632	17,49125
Αποκωδικοποίηση διαχωρισμός	Equal variances assumed	0,238	0,626	3,030	156	0,003	12,03	3,96921	4,18662	19,86729
	Equal variances not assumed			3,029	154	0,003	12,03	3,97076	4,18310	19,87081
Αποκωδικοποίηση αναγνώριση	Equal variances assumed	2,905	0,090	2,796	156	0,006	10,70	3,82645	3,14192	18,25859
	Equal variances not assumed			2,814	154	0,006	10,70	3,80214	3,18945	18,21106
Ευχέρεια	Equal variances assumed	5,789	0,017	3,925	156	0,000	14,64	3,73119	7,27391	22,01428
	Equal variances not assumed			3,897	146	0,000	14,64	3,75740	7,21829	22,06990
Σύνταξη	Equal variances assumed	,887	0,348	2,094	156	0,038	9,74	4,65028	,55313	18,92441
	Equal variances not assumed			2,097	155	0,038	9,74	4,64361	,56620	18,91134
Μέση Επίδοση	Equal variances assumed	0,068	0,794	2,999	156	0,003	9,29	3,09851	3,17243	15,41334
	Equal variances not assumed			2,998	154	0,003	9,29	3,09949	3,17016	15,41561
Μ. Αποκωδικοποίηση	Equal variances assumed	0,168	0,682	2,992	156	0,003	9,66	3,22890	3,28274	16,03873
	Equal variances not assumed			2,992	155	0,003	9,66	3,22922	3,28179	16,03968

Ολοκληρώνοντας με τις δοκιμασίες που αφορούσαν στη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης, εξετάστηκε η υπόθεση εύρεσης στατιστικά σημαντικής διαφοράς προς την ικανότητα αναγνώρισης της κατάλληλης λέξης, μέσα από συνολικά τρεις παρεμφερείς φωνολογικά και η αντιστοίχισή της με μια εικόνα, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Η ανάλυση αποκάλυψε τελικώς μια τέτοια διαφοροποίηση. Εν προκειμένω, επειδή τεστ Levene $F=2,905$, με $sig=0,090 > 0,05$, ικανοποιείται το κριτήριο και υποθέτουμε ότι οι πληθυσμιακές διακυμάνσεις είναι ίσες, άρα, αξιοποιώντας την συναφή τιμή του t-test ($t=2,796$ με $df=156$ και sig (2-tailed) $=0,006 < 0,05$), πορίζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους στη συγκεκριμένη δοκιμασία. Λαμβάνοντας υπόψη και τον πίνακα περιγραφικών στοιχείων, διαφαίνεται πάλι η ισχυρή υπεροχή των αγοριών σε σύγκριση με τα κορίτσια του εν λόγω δείγματος μαθητών (μ.ο. 62,24 έναντι 51,54 για τις αντίστοιχες υποομάδες). Η διαφορά τους σε απόλυτο αριθμητικό μέγεθος είναι επίσης υψηλή (mean difference=10,70).

Πίνακας 34: Περιγραφικά στοιχεία μαθητών ως προς το φύλο

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων	Αγόρι	76	70,87	25,52	2,93
	Κορίτσι	82	61,41	25,59	2,83
Αποκωδικοποίηση διαχωρισμός	Αγόρι	76	62,37	25,06	2,87
	Κορίτσι	82	50,34	24,81	2,74
Αποκωδικοποίηση αναγνώριση	Αγόρι	76	62,2368	21,86618	2,50822
	Κορίτσι	82	51,5366	25,87539	2,85746
Ευχέρεια	Αγόρι	76	64,3026	25,57865	2,93407
	Κορίτσι	82	49,6585	21,25461	2,34718
Σύνταξη	Αγόρι	76	59,7632	28,63092	3,28419
	Κορίτσι	82	50,0244	29,72756	3,28286
Μέση Επίδοση	Αγόρι	76	64,2075	19,54303	2,24174
	Κορίτσι	82	54,9146	19,38244	2,14043
Αποκωδικοποίηση	Αγόρι	76	65,7217	20,30617	2,32928
	Κορίτσι	82	56,0610	20,25316	2,23659

Η διαδικασία προχώρησε πλέον στην αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών της έρευνας της ικανότητας, δηλαδή, για ευχερή ανάγνωση λέξεων με ακρίβεια, ρυθμό, έκφραση και προσωδία. Ακολουθώντας την οικεία συλλογιστική,

εξετάστηκε πρώτιστα το κριτήριο Levene's, προκειμένου να αποφασιστεί η ικανοποίησή του ή μη. Έτσι, από την τιμή του Levene τεστ $F=5,789$ με $sig=0,017 < 0,05$, υποθέτουμε ότι οι πληθυσμιακές διακυμάνσεις είναι εδώ άνισες, επομένως θέτουμε υπόψη και αποδεχόμαστε τελικώς την αντίστοιχη για την περίπτωση αυτή τιμή του t-test ($t=3,925$ με $df=146,25$ και σε $sig=0,00 < 0,05$). Στη βάση αυτού συμπεραίνεται η στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους στη συγκεκριμένη δοκιμασία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, η οποία, μάλιστα, μέσα από τις τιμές του περιγραφικού πίνακα 34, καταδεικνύει, για μια ακόμη φορά, την υψηλότερη απόδοση των αγοριών έναντι των κοριτσιών (μ.ο.=64,30 και μ.ο.=49,66 αντιστοίχως), η οποία πλησιάζει τις δεκαπέντε αριθμητικές μονάδες ($meandifference=14,64$).

Ίδια εικόνα προέκυψε κι ως προς την συντακτική δεξιότητα των μαθητών της έρευνας. Συγκεκριμένα, επειδή αρχικώς ικανοποιήθηκε η υπόθεση περί ίσων διακυμάνσεων με γνώμονα το σχετικό κριτήριο Levene ($Levene's F=0,887$ με επίπεδο $sig=0,348 > 0,05$), αξιοποιήθηκε και η ανάλογη τιμή του t-test ($t=2,094$, με $df=156$ και $sig=0,038 < 0,05$). Από την ερμηνεία των τιμών του συγκριτικού ελέγχου, προέκυψε, λοιπόν, ξανά η ρητή στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς στους μέσους όρους αγοριών και κοριτσιών στην εν λόγω δοκιμασία, μέσω της οποίας πορίζεται η αυξημένη ικανότητα-επίδοση των αγοριών του συνολικού δείγματος ($N=158$) έναντι των θηλυκών ομολόγων τους. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τα περιγραφικά στοιχεία που καταγράφονται στον αντίστοιχο πίνακα 34 (μ.ο. αγοριών=59,76 έναντι μ.ο. κοριτσιών=50,02), βάσει των οποίων είναι εμφανής η διαφοροποίησή τους και σε απόλυτο αριθμητικό μέγεθος ($meandifference=9,74$), κρίνοντας, όπως έχει προηγουμένως αναφερθεί, και από τις υψηλές τυπικές αποκλίσεις τους.

Αναφορικά με τη μέση αναγνωστική επίδοση των μαθητών στο σύνολο των δοκιμασιών που τους επιδόθηκαν για την αξιολόγηση της αναγνωστικής τους δεξιότητας, λαμβάνοντας υπόψη και τα προηγηθέντα, εξατομικευμένα αποτελέσματα στις επιμέρους ασκήσεις, δεν θα μπορούσε ίσως να διαφοροποιείται από την ήδη αποκρυσταλλωμένη εικόνα. Έτσι, από τον σχετικό έλεγχο για πιθανές στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους ως προς το φύλο, επαληθεύτηκε η υπόθεση αυτή και κατοχυρώθηκαν οι σαφώς υψηλότερες συνολικές επιδόσεις των αγοριών. Το πόρισμα αυτό διατυπώνεται αρχικώς μέσω της ικανοποίησης του κριτηρίου Levene's test περί ισοδυναμίας διακυμάνσεων ($F=0,068$, με $sig=0,794 > 0,05$), που αυτόματα οδηγεί και

στην ερμηνεία της σχετικής τιμής t-test ($t=2,999$ με $\text{sig}=0,003<0,05$), αφετέρου από τα δεδομένα του πίνακα 34 περιγραφικής στατιστικής για τους μέσους όρους των δύο υποομάδων (μ.ο. αγοριών=64,21, έναντι μ.ο. κοριτσιών=54,91). Οι περίπου δέκα ποσοστιαίες μονάδες διαφοράς στους μέσους όρους τους, επικυρώνουν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα (mean difference=9,29).

Ολοκληρώνοντας με τη διεξαγωγή ελέγχων στους μέσους όρους των μαθητών συνολικά στις χορηγούμενες δοκιμασίες για την αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας, αξίζει να κατατεθεί ότι προέκυψαν και στατιστικώς αξιόλογες διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στη συνολική αξιολόγηση της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης. Οι μέσοι όροι επίδοσης των μαθητών ως προς το φύλο εμφάνισαν διαφοροποιήσεις. Αναλυτικά, από τον πίνακα 33, επειδή Test Levene's $F=0,168$, $df=156$, σε επίπεδο $\text{sig}=0,682>0,05$, αποδεχόμαστε τελικώς εδώ την υπόθεση για άνισες διακυμάνσεις των τιμών. Στην περίπτωση αυτή, λαμβάνοντας υπόψη την αντίστοιχη τιμή του t-test ($t=2,992$ και σε $\text{sig}=0,003<0,05$), αποκαλύπτεται ότι τα αγόρια τα κατάφεραν καλύτερα από τις συμμαθήτριές τους στο πεδίο αυτό συνολικά. Μάλιστα, από τον περιγραφικό πίνακα επικυρώνεται το οικείο εύρημα (πίνακας 34: μ.ο. αγοριών=65,72 και μ.ο. κοριτσιών=56,06). Λόγω ακριβώς και των υψηλότερων τυπικών αποκλίσεων, είναι που η διαφορά των μέσων όρων τους εκλαμβάνεται ως αρκετά χαρακτηριστική (mean difference=9,66).

Τα προκείμενα πορίσματα από τις συγκρίσεις των μέσων όρων αφορούν, όπως εκτενώς παρουσιάστηκαν, στο συνολικό δείγμα μαθητών της έρευνας ($n=158$). Όμως, από τη στοχοθεσία κρίθηκε απαραίτητη η διεξαγωγή ανάλογων στατιστικών ελέγχων στο δείγμα των δίγλωσσων, ως η κύρια ερευνητική ομάδα. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ερμηνεύονται στην αμέσως επόμενη ενότητα, με στόχο την αποκάλυψη πιθανών νέων διαστάσεων της συγκεκριμένης έρευνας.

Σύγκριση μέσων όρων ανεξάρτητων δειγμάτων δίγλωσσων μαθητών ($N=93$) ως προς το φύλο

Οι δίγλωσσοι μαθητές, όπως ορίστηκαν στην ενότητα της μεθοδολογίας, αποτέλεσαν την κυρίαρχη ερευνητική ομάδα. Στη φάση αυτής της ανάλυσης τέθηκαν σε επεξεργασία οι μέσοι όροι των επιδόσεων τους στις δοκιμασίες αξιολόγησης της αναγνωστικής τους ικανότητας ως προς τον παράγοντα φύλο που αναλύθηκε στις

υποομάδες αγόρι και κορίτσι, ανεξάρτητες μεταξύ τους και σχεδόν ισοδύναμες ($n=46$ και $n=47$).

Από την επεξεργασία των δεδομένων εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δίγλωσσων αγοριών και κοριτσιών στη μέση αναγνωστική επίδοση αλλά και σε επιμέρους δεξιότητες της ανάγνωσης με την υπερίσχυση των αγοριών να είναι και πάλι εμφανής (πίνακας 35). Πιο αναλυτικά, εφόσον το δείγμα ελέγχθηκε για την πιθανή ισότητα διακυμάνσεων των τιμών τους βάσει του κριτηρίου Levene's test και τελικώς ικανοποιήθηκε ($F=0,369$ με μια $sig=0,545>0,05$), έγινε αποδεκτή η ανάλογη τιμή του t-test. Σύμφωνα με αυτή ($t=2,137$, σε ένα επίπεδο $sig=0,035<0,05$) αναδείχθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της αναγνωστικής επίδοσης δίγλωσσων αγοριών και κοριτσιών, γεγονός που επικυρώνει την καλύτερη μέση αναγνωστική επίδοση των δίγλωσσων αγοριών έναντι των κοριτσιών. Την εικόνα του παραπάνω αποτελέσματος ολοκληρώνουν και επικυρώνουν τα περιγραφικά στοιχεία του σχετικού πίνακα 36 ($M.O= 61.76$ και 52.40 αντίστοιχα). Καταλήγοντας, φαίνεται ότι υπήρξαν και δοκιμασίες με όχι και πολύ μεγάλες διαφοροποιήσεις μέσων όρων, κρίνοντας από το ότι εντοπίστηκε μεν υψηλή ποσοστιαία διαφορά στη μέση επίδοση στη δεδομένη περίπτωση, αλλά όχι και μεγάλη όπως προηγουμένως σε άλλα πεδία ($mean\ difference=9.36$).

Από την περαιτέρω επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας 35) των δίγλωσσων αγοριών και κοριτσιών στη δεξιότητα της αναγνωστικής ευχέρειας ($t=3,631$, $sig=0,00<0,05$), όπως φαίνεται, επίσης και από τον σχετικό περιγραφικό πίνακα 36 που υποδεικνύει την υψηλότερη απόδοση των πρώτων έναντι των δεύτερων ($\mu.o.=66,15$ και $\mu.o.=48,45$). Αξιοσημείωτο κρίνεται το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη δοκιμασία εντοπίστηκε και η υψηλότερη διαφοροποίηση του δίγλωσσου δείγματος ως προς το φύλο, με τα αγόρια να ανταποκρίνονται πολύ καλύτερα στην αναγνωστική αυτή δεξιότητα ($mean\ difference=17,71$).

Πίνακας 35: Σύγκριση μέσων όρων ανεξάρτητων δειγμάτων δίγλωσσων μαθητών ($N=93$) ως προς το φύλο

Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
-----------------------------------------------	------------------------------

		F	Sig.	t	df	Sig.(2-tailed)	Mean Differ.	Std. Error Differ.	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Αποκωδικοποίηση διαχωρισμός	Equal variances assumed	0,000	0,985	2,246	91	0,027	11,99	5,33730	1,38331	22,58709
	Equal variances not assumed			2,246	91	0,027	11,99	5,33611	1,38568	22,58472
Ευχέρεια	Equal variances assumed	0,241	0,624	3,631	91	0,000	17,71	4,87555	8,02069	27,39004
	Equal variances not assumed			3,629	90	0,000	17,71	4,87929	8,01214	27,39860
Μέση Επίδοση	Equal variances assumed	0,369	0,545	2,137	91	0,035	9,36	4,37801	,66016	18,05293
	Equal variances not assumed			2,139	90	0,035	9,36	4,37434	,66710	18,04599

Τέλος, παρατηρήθηκε, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά και στους μέσους όρους (πίνακας 35) των δίγλωσσων αγοριών και κοριτσιών σε μια επιμέρους δοκιμασία της αποκωδικοποίησης, στον διαχωρισμό πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων ($t=2,246, df=91$, σε μια sig (2-tailed)= $0,027 < 0,05$). Μάλιστα, από τον πίνακα περιγραφικών στοιχείων που παρατίθεται συνδυαστικά (πίνακας 36), αποτυπώνεται η υπεροχή των δίγλωσσων αγοριών έναντι των δίγλωσσων μαθητριών στην αποτελεσματική ολοκλήρωση της εν λόγω δοκιμασίας (μ.ο.=58,30 έναντι μ.ο.=46,32 αντίστοιχα). Για μια ακόμη φορά, οι περίπου δώδεκα ποσοστιαίες μονάδες απόκλισης στους μέσους όρους, συνιστούν εμφανή την διαφοροποίησή τους και επικυρώνουν τα αναδυόμενα αποτελέσματα (mean difference=11,99).

Πίνακας 36: Περιγραφικά στοιχεία δίγλωσσων μαθητών ως προς το «Φύλο»

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αποκωδικοποίηση διαχωρισμός	Αγόρι	46	58,30	25,46446	3,75453
	Κορίτσι	47	46,32	25,99507	3,79177
Ευχέρεια	Αγόρι	46	66,15	24,33376	3,58782
	Κορίτσι	47	48,45	22,67043	3,30682
Μέση Επίδοση	Αγόρι	46	61,76	20,26802	2,98836
	Κορίτσι	47	52,40	21,90008	3,19446

Σύγκριση μέσων όρων ανεξάρτητων δειγμάτων μονόγλωσσων μαθητών (N= 65) και δίγλωσσων μεταναστών μαθητών (N= 93)

Το δείγμα των μαθητών της έρευνας (N=158) αναλύθηκε σε πρώτη φάση ως προς το εάν τα μέλη του φέρουν το χαρακτηριστικό της διγλωσσίας, δηλαδή εάν είναι μαθητές γηγενείς ή παιδιά μεταναστών, σχηματίζοντας τελικώς δύο διακριτές υποομάδες: α) *μονόγλωσσοι μαθητές* και β) *δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές*. Αμφότερες εξετάστηκαν εδώ ως προς την πιθανότητα να διαφέρουν με στατιστική σημαντικότητα οι μέσοι όροι τους στις χορηγούμενες δοκιμασίες αναγνωστικής ικανότητας.

Σε όλες τις περιπτώσεις, για τον εντοπισμό μια τέτοιας διαφοροποίησης πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας με βάση το κριτήριο Levene, ώστε ανάλογα με την τελική επικύρωση ή απόρριψή του, να ερμηνεύεται και ο αντίστοιχος δείκτης t-test, που δηλώνει ,αφενός την κατεύθυνση, αφετέρου την ένταση-ισχύ αυτής της διαφοροποίησης.

Πίνακας 37: Περιγραφικά στοιχεία μαθητών ως προς το γλωσσικό προφίλ

	Γλωσσικό προφίλ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αποκωδικοποίηση διαχωρισμός	Μονόγλωσσοι	65	61,68	23,60	2,92701
	Δίγλωσσοι	93	52,25	26,29	2,72649
Αποκωδικοποίηση αναγνώριση	Μονόγλωσσοι	65	61,89	23,05	2,85971
	Δίγλωσσοι	93	53,04	25,02	2,59445
Κατανόηση	Μονόγλωσσοι	65	66,75	26,73	3,31525
	Δίγλωσσοι	93	57,74	28,97	3,00362
Μέση Αποκωδικοποίηση	Μονόγλωσσοι	65	65,02	17,82	2,21009

Δίγλωσσοι	93	57,70	22,23	2,30510
-----------	----	-------	-------	---------

Στον πίνακα 38 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σχετικής ανάλυσης, που αφορούν στις επιδόσεις των συγκεκριμένων υποομάδων. Έτσι, αρχικώς, ως προς την δοκιμασία Διαχωρισμού πραγματικών λέξεων από ψευδολέξεις, επειδή Levene's test $F=3,690$, με επίπεδο $\text{sig}=0,057 > 0,05$, αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση- H^0 περί ίσων διακυμάνσεων -έστω οριακή-άρα λαμβάνουμε υπόψη την αντίστοιχη τιμή t-test. Βάσει αυτής προκύπτει η στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων επίδοσης μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στην δοκιμασία αυτή [$t=2,312$, sig (2-tailed)= $0,022 < 0,05$], με τους πρώτους να σημειώνουν αριθμητικά υψηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τους άλλους, γεγονός που αποτυπώνεται και στις τιμές του περιγραφικού πίνακα 37 (μ.ο. 61,68 έναντι 52,25 αντίστοιχα και με $\text{meandifference}=9,43$ μονάδες).

Πίνακας 38: Σύγκριση μέσων όρων μαθητών ως προς το γλωσσικό προφίλ

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Differ.	Std. Error Differ.	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
Αποκωδ.. διαχωρισμός	Equal variances assumed	3,690	0,057	2,312	156	0,022	9,42961	4,07774	1,37491	17,48431
	Equal variances not assumed			2,357	146	0,020	9,42961	4,00014	1,52418	17,33504
Αποκωδ.. αναγνώριση	Equal variances assumed	1,084	0,299	2,259	156	0,025	8,84930	3,91782	1,11048	16,58812
	Equal variances not assumed			2,292	144	0,023	8,84930	3,86123	1,21754	16,48105
Κατανόηση	Equal variances assumed	0,301	0,584	1,986	156	0,049	9,01191	4,53801	,04805	17,97578
	Equal variances not assumed			2,014	144	0,046	9,01191	4,47354	,16986	17,85396
Μέση Αποκωδ.	Equal variances assumed	7,226	0,008	2,205	156	0,029	7,32069	3,31987	,76299	13,87838
	Equal variances not assumed			2,292	153	0,023	7,32069	3,19343	1,01178	13,62959

Σύστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και για τους μέσους όρους στις επιδόσεις σε έναν ακόμη τομέα της διάστασης αποκωδικοποίησης, αυτόν της *αναγνώρισης πραγματικών λέξεων με τη χρήση εικόνας*. Από την εξέταση της δοκιμασίας, επειδή $Levene's = F=1,084$, με επίπεδο $sig=0,299>0,05$ αποκαλύφθηκαν ίσες πληθυσμιακές διακυμάνσεις, άρα και η αποδοχή της σχετικής μηδενικής υπόθεσης- H^0 . Έτσι, σύμφωνα με την αντίστοιχη τιμή του t-test ($t=2,259$ με μια sig (2-tailed)= $0,025<0,05$), ορίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στην συγκεκριμένη άσκηση, με τους πρώτους να διακρίνονται σε σχέση με τους λοιπούς του δείγματος. Όπως, πάλι δηλώνεται στον *πίνακα 37* με τα περιγραφικά στοιχεία, η διαφορά αυτή κυμάνθηκε σε $meandifference=8,85$ μονάδες (μ.ο.61,89 και 53,04 για τις υποομάδες αντίστοιχα).

Και για την δεξιότητα της *κατανόησης* ίσχυσαν όμοιες διαφορές στους μέσους όρους που κατέγραψαν οι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές. Έχοντας εξασφαλίσει την προϋπόθεση για ισότητα των διακυμάνσεων ($Levene's test F=0,301$, με επίπεδο $sig=0,584>0,05$), λαμβάνεται υπόψη η τιμή του αντίστοιχου t-test, βάσει της οποίας πορίζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μαθητών γηγενών και μεταναστών στην οικεία δοκιμασία [$t=1,986$, sig (2-tailed)= $0,049<0,05$], που αριθμητικώς αποδίδεται και στον περιγραφικό *πίνακα 37*. Φαίνεται καθαρά ότι οι δεύτεροι υπολείπονται κάπως ως προς τις επιδόσεις τους ($meandifference=9,01$ μονάδες) έναντι των πρώτων στην δεξιότητα της *κατανόησης* (μ.ο. 66,75 και 57,74 για μονόγλωσσους και δίγλωσσους αντίστοιχα).

Τέλος, μπορεί να μην εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στη *μέση επίδοση* των μαθητών του δείγματος συνολικά στην ικανότητα της ανάγνωσης, ωστόσο, αποκαλύφθηκαν διαφορές στη μέση επίδοση της *αποκωδικοποίησης*. Έτσι για την ερμηνεία τους σε όρους στατιστικής σημαντικότητας, εξετάστηκε πρώτιστα η υπόθεση ισότητας των πληθυσμιακών διακυμάνσεων, η οποία και απορρίφθηκε, αποδεχόμενοι τελικώς την εναλλακτική υπόθεση ($Levene's test F=7,226$, με επίπεδο $sig=0,008<0,05$). Από την σχετική τιμή του t-test [$t=2,292$, με sig (2-tailed)= $0,023<0,05$], συμπεραίνεται σαφώς στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μονόγλωσσων και δίγλωσσων ως προς την γενικότερη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης με τους γηγενείς μαθητές, όπως γίνεται φανερό και από τον *πίνακα περιγραφικών στοιχείων*, να υπερέχουν και πάλι. (μ.ο. 65,02 έναντι 57,70, άρα σε $meandifference=9,43$ μονάδες για τις δύο υποομάδες αντίστοιχα).

Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τη διεξαγωγή στατιστικών συγκρίσεων ως προς τη δημογραφική μεταβλητή δίγλωσσο γλωσσικό προφίλ, που αφορά αποκλειστικά στους δίγλωσσους μαθητές και αναφέρεται στη γλώσσα που προτιμούν να χρησιμοποιούν για την καθημερινή τους επικοινωνία κυρίως εκτός αλλά και εντός σχολικού πλαισίου.

Σύγκριση μέσων όρων ανεξάρτητων δειγμάτων των δίγλωσσων μαθητών (N=93) ως προς το γλωσσικό τους προφίλ

Μέσα από κατάλληλες μεθοδολογικές και στατιστικές διαδικασίες το δείγμα των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών της έρευνας, προερχόμενο από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές άρα και με διαφορετική, όχι μόνο γλωσσική, κουλτούρα, κατηγοριοποιήθηκε βάσει της προτιμώμενης γλώσσας επικοινωνίας εντός και εκτός σχολείου. Πλέον, λόγω και αυτής της ιδιαίτερης συνθήκης, ενδιέφερε πολύ η πιθανότητα ανάδυσης διαφορών στους μέσους όρους της επίδοσης στις δοκιμασίες που εξετάζουν την αναγνωστική δεξιότητα, δίγλωσσων μεταναστών που είτε χρησιμοποιούν πιο συχνά τη γλώσσα καταγωγής τους είτε την ελληνική για την καθημερινή τους επικοινωνία.

Από τη διεξαγωγή των σχετικών ελέγχων σύγκρισης προέκυψαν διαφοροποιήσεις στη συνολική μέση αναγνωστική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών που χρησιμοποιούν πιο συχνά την ελληνική γλώσσα για την καθημερινή τους επικοινωνία σε σχέση με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους που προτιμούν τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους στο οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον.

Από τη σχετική διερεύνηση πιθανών στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών ως προς τη γλώσσα επικοινωνίας, παρατηρήθηκαν συνολικά υψηλές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών που μιλούν περισσότερο στην ελληνική γλώσσα. Πιο αναλυτικά, αφού ικανοποιείται το κριτήριο ίσων διακυμάνσεων ($F=2,803$ και με $\text{sig}=0,098 > 0,05$) καταλήγουμε στην ερμηνεία της αντίστοιχης τιμής t-test ($t=-2,907$, σε επίπεδο $\text{sig}=0,005 < 0,05$), όπου προκύπτει διαφορά στους μέσους όρους των υποομάδων (πίνακας 39). Επιπλέον από τις τιμές του περιγραφικού πίνακα 40, ισχυροποιείται η απόκλιση στην επίδοσή τους ($\mu.o.=64,53$ και $51,84$) και δεν εκπλήσσει η εκ νέου μεγάλη ποσοστιαία διαφορά ($\text{meandifference}=12,69$).

Συνεχίζοντας έναν αναλυτικότερο έλεγχο σύγκρισης των μέσων όρων των δίγλωσσων μαθητών στις δοκιμασίες αξιολόγησης επιμέρους δεξιοτήτων της αναγνωστικής δεξιότητας, προκύπτουν στατιστικά αξιόλογες διαφορές και στη μέση επίδοση της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης μεταξύ των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών που χρησιμοποιούν πιο συχνά την ελληνική γλώσσα και των συμμαθητών τους που χρησιμοποιούν τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους στην καθημερινή επικοινωνία.

Αφού έγινε έλεγχος για την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων (Levene's $F=4,832$ και με $\text{sig}=0,030<0,05$, δεν γίνεται αποδεκτή τελικώς η υπόθεση για ίσες διακυμάνσεις) από τον πίνακα 39 προκύπτει ($t=-3,153$, σε επίπεδο $\text{sig}=0,002<0,05$) ότι οι δίγλωσσοι μαθητές που χρησιμοποιούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα στην καθημερινή τους επικοινωνία τα κατάφεραν καλύτερα στο πεδίο αυτό συνολικά σε σχέση με τους υπόλοιπους δίγλωσσους συμμαθητές τους και αυτό επικυρώνεται, επίσης, και από τις τιμές του περιγραφικού πίνακα 40 ($\mu.o.=65,74$ και $\mu.o.=52,14$ αντίστοιχα). Πρόκειται για μια αξιοσημείωτη απόκλιση που ξεπερνά τις δεκατρείς μονάδες και ισχυροποιεί την υπεροχή των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών με συχνή χρήση της ελληνικής γλώσσας ($\text{meandifference}=13,60$).

Αξιοποιώντας τη δυνατότητα που δίνει το ερευνητικό εργαλείο να αξιολογηθούν επιμέρους αναγνωστικές δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής ευχέρειας και της αναγνωστικής κατανόησης θα παρουσιαστούν ξεχωριστά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων. Όσο αναφορά, λοιπόν, στην ανάγνωση ψευδολέξεων με τη χρήση φωνολογικής στρατηγικής για το δείγμα των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών, πραγματοποιήθηκε αρχικά η διερεύνηση της υπόθεσης περί των ίσων διακυμάνσεων μέσω του οικείου τεστ Levene. Με βάση τον παρακάτω πίνακα 39, λαμβάνουμε υπόψη την τιμή του t-test ($t=-2,279$, με $\text{sig}=0,025<0,05$), που δηλώνει ότι υπάρχει διακριτή στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των δύο δίγλωσσων ομάδων.

Από τις τιμές του περιγραφικού πίνακα 40, καθίσταται σαφές ότι η πρώτη υποομάδα επέδειξε και υψηλότερη επίδοση σε σχέση με τη δεύτερη, γεγονός που αποτυπώθηκε στους μέσους τους όρους ($\mu.o.=71,61$ έναντι $\mu.o.=58,40$ αντίστοιχα). Πρόκειται μάλιστα για μια αρκετά αξιόλογη διαφορά, βάσει και των υψηλών τυπικών αποκλίσεων που σημειώθηκαν στο σύνολο των μέσων όρων των δοκιμασιών ($\text{mean difference}=13,21$).

Όμοια αποτελέσματα αποτυπώθηκαν και για την ανάγνωση πραγματικών λέξεων με τη χρήση ορθογραφικής ή φωνολογικής στρατηγικής. Εν προκειμένω, επειδή τεστ Levene $F=5,973$ με $\text{sig}=0,16 > 0,05$, αποδεχόμαστε την υπόθεση για άνισες πληθυσμιακές διακυμάνσεις, άρα, αξιοποιώντας την συναφή τιμή του t-test ($t=-2,463$, σε επίπεδο $\text{sig}=0,016 < 0,05$), προκύπτει μια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους που δείχνουν την υπεροχή των δίγλωσσων που μιλούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα από τους δίγλωσσους που δεν επιλέγουν την ελληνική γλώσσα για την καθημερινή τους επικοινωνία. Το εύρημα αυτό επικυρώνεται και από τους μέσους όρους (μ.ο. =69,68 μ.ο. =56,18 αντίστοιχα) και την ποσοστιαία διαφορά τους ($\text{meandifference}=13,50$), όπως αποτυπώνονται στον πίνακα 40 των περιγραφικών στοιχείων.

Παράλληλα, έλεγχοι έγιναν και για την δοκιμασία διάκρισης πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων. Εφαρμόζοντας την ανάλυση διακύμανσης και αφού ικανοποιείται η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων (Levene $F=0,870$ με $\text{sig}=0,354 > 0,05$) καταλήγουμε στην ερμηνεία της αντίστοιχης τιμής του t-test ($t=3,298$, σε επίπεδο $\text{sig}=0,001 < 0,05$) βάσει της οποίας προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δύο δίγλωσσων ομάδων. Οι επιδόσεις αυτές επικυρώνονται και από τους μέσους όρους που αποτυπώνονται στον περιγραφικό πίνακα 40.

Η ανάλυση συνεχίστηκε με την ικανότητα των δίγλωσσων μαθητών της έρευνας ($N=93$) για ανάγνωση πραγματικών λέξεων και αντιστοίχισή τους με μια εικόνα. Εφαρμόζοντας την ανάλυση διακύμανσης και αφού ικανοποιείται η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων ($F=3,619$ με επίπεδο $\text{sig}=0,060 > 0,05$) προκύπτει μια στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=-1,990$ σε $\text{sig}=0,050 = 0,05$) στους μέσους όρους στην εν λόγω δεξιότητα μεταξύ των δύο δίγλωσσων ομάδων, στοιχείο που επικυρώνεται επαρκώς κι από τις περιγραφικές τιμές του πίνακα 40. Και σε αυτή την αναγνωστική δεξιότητα καταδεικνύεται η καλύτερη επίδοση της πρώτης ομάδας έναντι της δεύτερης (μ.ο.=59,16 και μ.ο.=48,82 αντίστοιχα) και για μια ακόμη φορά, λόγω ακριβώς και της ποικιλομορφίας των αποκρίσεων η διαφορά των μέσων όρων τους ορίστηκε ως αρκετά ισχυρή ($\text{meandifference}=10,34$).

Πίνακας 39: Σύγκριση μέσων όρων ανεξάρτητων δειγμάτων δίγλωσσων μαθητών ($N=93$) ως προς το γλωσσικό προφίλ

Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
-----------------------------------------------	------------------------------

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Differ.	Std. Error Differ.	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων	Equal variances assumed	9,881	0,002	-2,181	91	0,032	-13,21	6,05461	-25,23201	-1,17852
	Equal variances not assumed			-2,279	89	0,025	-13,21	5,79323	-24,71544	-1,69509
Αποκωδικοποίηση λέξεων	Equal variances assumed	5,973	0,016	-2,349	91	0,021	-13,50	5,74727	-24,91864	-2,08615
	Equal variances not assumed			-2,463	89	0,016	-13,50	5,48254	-24,39466	-2,61012
Αποκωδικοποίηση διαχωρισμός	Equal variances assumed	,870	0,354	-3,298	91	0,001	-17,38	5,27080	-27,85066	-6,91107
	Equal variances not assumed			-3,336	82	0,001	-17,38	5,20952	-27,74262	-7,01910
Αποκωδικοποίηση αναγνώριση	Equal variances assumed	3,619	0,060	-1,990	91	0,050	-10,34	5,19487	-20,65869	-,02074
	Equal variances not assumed			-2,071	88	0,041	-10,34	4,99257	-20,26010	-,41932
Κατανόηση	Equal variances assumed	0,035	0,852	-2,906	91	0,005	-17,08	5,87703	-28,75246	-5,40448
	Equal variances not assumed			-2,904	79	0,005	-17,08	5,88013	-28,78127	-5,37567
Μέση Επίδοση	Equal variances assumed	2,803	,098	-2,907	91	0,005	-12,69	4,36497	-21,36015	-4,01921
	Equal variances not assumed			-3,014	88	0,003	-12,69	4,21017	-21,05618	-4,32318
Αποκωδικοποίηση	Equal variances assumed	4,832	,030	-3,028	91	0,003	-13,61	4,49396	-22,53376	-4,68035
	Equal variances not assumed			-3,153	88	0,002	-13,61	4,31618	-22,18331	-5,03081

Η επεξεργασία ολοκληρώθηκε καταδεικνύοντας αξιόλογες διαφοροποιήσεις, και στους μέσους όρους των δεξιοτήτων της αναγνωστικής κατανόησης. Πιο συγκεκριμένα, επειδή ικανοποιήθηκε ο έλεγχος ίσων διακυμάνσεων (Levene's $F=0,035$, με $\text{sig}=0,852 > 0,05$) και έγινε αποδεκτή η σχετική υπόθεση, αξιοποιήθηκε και η αντίστοιχη τιμή του t-test ($t=-2,906$ σε επίπεδο $\text{sig}=0,005 < 0,05$). Έτσι, λοιπόν, και εδώ φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο δίγλωσσων ομάδων ως προς την αναγνωστική τους κατανόηση. Οι επιδόσεις τους, όπως αποτυπώνονται στον πίνακα 40 με τα περιγραφικά στοιχεία των υποομάδων, επιβεβαιώνουν το παραπάνω εύρημα ($\mu.o.=67,84$ έναντι $\mu.o.=50,76$ αντιστοίχως). Η μεγάλη διαφορά, πέραν του ότι δύναται να εκληφθεί ως τέτοια λόγω των αυξημένων τυπικών αποκλίσεων, επέτεινε το ενδιαφέρον για περαιτέρω στατιστικό χειρισμό της γλώσσας προτίμησης των δίγλωσσων μαθητών ($\text{meandifference}=17,08$).

Πίνακας 40: Περιγραφικά στοιχεία δίγλωσσων μαθητών (N=93) ως προς το γλωσσικό προφίλ

	Γλωσσικό προφίλ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων	μιλά περισσότερο τη μητρική γλώσσα	55	58,40	31,25617	4,21458
	μιλά περισσότερο την ελληνική γλώσσα	38	71,61	24,50211	3,97477
Αποκωδικοποίηση λέξεων	μιλά περισσότερο τη μητρική γλώσσα	55	56,18	29,82113	4,02108
	μιλά περισσότερο την ελληνική γλώσσα	38	69,68	22,97367	3,72682
Αποκωδικοποίηση διαχωρισμός	μιλά περισσότερο τη μητρική γλώσσα	55	45,15	25,61425	3,45382
	μιλά περισσότερο την ελληνική γλώσσα	38	62,53	24,04133	3,90002
Αποκωδικοποίηση αναγνώριση	μιλά περισσότερο τη μητρική γλώσσα	55	48,82	26,61529	3,58881
	μιλά περισσότερο την ελληνική γλώσσα	38	59,16	21,39528	3,47077
Κατανόηση	μιλά περισσότερο τη μητρική γλώσσα	55	50,76	27,82815	3,75235
	μιλά περισσότερο την ελληνική γλώσσα	38	67,84	27,90769	4,52723
Μέση Επίδοση	μιλά περισσότερο τη μητρική γλώσσα	55	51,84	22,22190	2,99640
	μιλά περισσότερο την ελληνική γλώσσα	38	64,53	18,23154	2,95755
Αποκωδικοποίηση	μιλά περισσότερο τη μητρική γλώσσα	55	52,14	23,05001	3,10806
	μιλά περισσότερο την ελληνική γλώσσα	38	65,74	18,46175	2,99489

Ανάλυση Διακύμανσης με έναν παράγοντα(One Way ANOVA)

Και ενώ η προηγούμενη φάση επεξεργασίας εστίασε σε μεθόδους στατιστικών ελέγχων για πιθανή διαφορά στους μέσους όρους δύο ανεξάρτητων δειγμάτων, στην επόμενη ενότητα επιχειρήθηκαν αντίστοιχοι έλεγχοι για μέσες τιμές που προέρχονται από περισσότερες των δύο διακριτών υποομάδων. Αξιοποιήθηκε ο πλέον κατάλληλος και εύχρηστος της ανάλυσης διακύμανσης με έναν παράγοντα (*one way ANOVA*), που συνιστά και την απλούστερη περίπτωση όμοιων ελέγχων. Ελέγχει τη διαφορά στις μέσες τιμές προκειμένου να αποφασιστεί, εάν η διακύμανση μεταξύ δύο ή περισσότερων ομάδων είναι μεγαλύτερη από τη διακύμανση εντός των ομάδων (Γναρδέλλης, 2013· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Προκειμένου, ωστόσο, να αναδυθούν τα πιθανά προσδοκώμενα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης, απαιτείται η πλήρωση ορισμένων προϋποθέσεων που αφορούν τόσο στην κανονικότητα κατανομής των μεταβλητών όσο και στην ισότητα των διακυμάνσεων. Η διασφάλιση της δεύτερης, πραγματοποιείται μέσω αξιοποίησης του κριτηρίου Levene. Στις περιπτώσεις που αυτό δεν ικανοποιείται, τότε υποθέτεται η ανισότητα των διακυμάνσεων και λαμβάνονται υπόψη άλλα κριτήρια, όπως τα τεστ των Brown-Forsythe και Welch. Εν συνεχεία τίθεται για ερμηνεία η ανάλογη τιμή της ANOVA και το επίπεδο σημαντικότητάς της.

Τέλος, στις περιπτώσεις που αναδύθηκε διαφορά μέσω όρων μεταξύ δύο τουλάχιστον υποομάδων (και επομένως η αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης), εκτελέστηκαν συμπληρωματικοί έλεγχοι, γνωστοί κι ως πολλαπλών συγκρίσεων που προσδιορίζουν επακριβώς τα ζεύγη υποομάδων μεταξύ των οποίων υφίσταται διαφορά. Εδώ έγινε χρήση του κριτηρίου Bonferroni και Tamhane's T2, όταν δεν διασφαλιζόταν η κανονικότητα.

Ανάλυση Διακύμανσης με ένα παράγοντα (One way ANOVA) ως προς τη μεταβλητή Γλωσσικό Προφίλ

Η δημογραφική παράμετρος γλωσσικό προφίλ, αναλύθηκε –για όλο το δείγμα των N=158 βάσει του μεθοδολογικού σχεδιασμού της έρευνας σε τρεις (3) διακριτές ομάδες που αφορούν στη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές στην καθημερινή τους επικοινωνία. Έτσι, λοιπόν, με τη χρήση της γλώσσας ως την κυρίαρχη μεταβλητή προέκυψαν τρεις γλωσσικές κατηγορίες: οι μονόγλωσσοι Έλληνες μαθητές, οι

δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές που χρησιμοποιούν πιο συχνά την ελληνική γλώσσα στην καθημερινή τους επικοινωνία και, τέλος, οι δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές που χρησιμοποιούν πιο συχνά την γλώσσα της χώρας καταγωγής τους στην επικοινωνία τους.

Έντονο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επεξεργασία των δεδομένων για την ανάδυση πιθανών διαφορών στις επιδόσεις των μαθητών του δείγματος στις επιμέρους δοκιμασίες της αναγνωστικής δεξιότητας, με γνώμονα τη γλώσσα εκφοράς με απώτερο σκοπό την αποκάλυψη νέων πτυχών της εν λόγω θεματικής και τη βαθύτερη κατανόησή της.

Στους ακόλουθους πίνακες διακρίνονται, με τη σειρά, αφενός οι τιμές από τον έλεγχο ομοιογένειας των διασπορών (*Levene's test*), που συνιστά βασική προϋπόθεση για την επικύρωση ή όχι της διαδικασίας ανάλυσης διακύμανσης. Έτσι, εάν $Levene's\ sig > 0,05$, τότε αποδεχόμαστε την υπόθεση περί ομοιογένειας των διακυμάνσεων και μπορούμε να ερμηνεύσουμε την τιμή ANOVA. Διαφορετικά, εάν $Levene's\ sig < 0,05$, πραγματοποιούμε έλεγχο με τους δείκτες Welch ή και Brown-Forsythe. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η ανάλυση διασποράς και ανάλογα με την σημαντικότητά της δίνονται και οι κατάλληλοι πίνακες με τους ελέγχους πολλαπλών συγκρίσεων. Τελικά, για πιο εμπειριστατωμένη εικόνα εμφανίζονται και πίνακες με τα περιγραφικά στοιχεία. Από την εκτέλεση της όλης διαδικασίας αναδύθηκαν αξιολογικές διαφορές στην αναγνωστική επίδοση των μαθητών, σχεδόν σε όλες τις χορηγούμενες δοκιμασίες αξιολόγησης της αναγνωστικής τους ικανότητας.

Συγκεκριμένα, στην δοκιμασία που αξιολογεί την ανάγνωση ψευδολέξεων, επειδή $Levene's\ sig = 0.000 < 0,05$ (πίνακας 41), αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση περί άνισων διακυμάνσεων. Στη περίπτωση αυτή, λαμβάνουμε υπόψη τις αντίστοιχες τιμές των τεστ Welch και Brown-Forsythe (πίνακας 42). Επειδή λοιπόν $F = 3,040$, σε επίπεδο $sig = 0,05 = 0,05$ και $F = 3,753$, σε ένα επίπεδο $sig = 0,026 < 0,05$, πορίζουμε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στη διασπορά των μέσων όρων των συμμετεχόντων μαθητών σε αυτήν τη δοκιμασία, με κριτήριο την προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας.

Μέσω διεξαγωγής των κατάλληλων ελέγχων πολλαπλών συγκρίσεων που για τη δεδομένη περίπτωση είναι του *Tamhane(T2)* προέκυψαν οι ομάδες που διαφέρουν μεταξύ τους. Βάσει αυτών καταγράφηκαν διαφορές στην επίδοση των δίγλωσσων μεταναστών με πιο συχνή χρήση της γλώσσας της χώρας καταγωγής εντός κι εκτός σχολείου και των δίγλωσσων που κατά την επικοινωνία τους χρησιμοποιούν

περισσότερο την ελληνική γλώσσα, με οριακή στατιστική σημαντικότητα (και για τους δύο ελέγχους $\text{sig}=0,050=0,05$, στον πίνακα 44). Από την ερμηνεία, φάνηκε η υπεροχή των δευτέρων στον μέσο όρο επίδοσης στην δοκιμασία αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων συγκριτικά με τους πρώτους. Ο πίνακας 45 των περιγραφικών στοιχείων επικυρώνει τον παραπάνω συλλογισμό (μ.ο. δίγλωσσων με γλώσσα χώρας καταγωγής =58,40, ενώ, αντίστοιχα, μ.ο. δίγλωσσων που προτιμούν τη ελληνική=71,61).

Αναφορικά με την δοκιμασία που αξιολογεί την αποκωδικοποίηση πραγματικών λέξεων, επειδή $\text{Levene's sig}=0,023<0,05$, αποδεχόμαστε την υπόθεση για άνισες διακυμάνσεις (πίνακας 41). Στην περίπτωση αυτή, εφόσον δεν ικανοποιήθηκε το κριτήριο, λαμβάνουμε υπόψη τις αντίστοιχες τιμές των ελέγχων Welch και Brown-Forsythe (πίνακας 42). Έτσι, επειδή Welch $F=3,490$ με $\text{sig}=0,035<0,05$ και Brown-Forsythe $F=4.036$, σε $\text{sig}=0,020<0,05$, παρατηρείται μια στατιστικά σημαντική διαφορά στη διακύμανση των μέσων όρων των συμμετεχόντων μαθητών στη συγκεκριμένη δοκιμασία με κριτήριο πάντα την προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας.

Προκειμένου λοιπόν να εντοπιστούν οι συγκεκριμένες υποομάδες που διαφέρουν μεταξύ τους, διεξήχθησαν οι αντίστοιχοι έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων, που και εδώ είναι του *Tamhane*. Οι τιμές τους ήταν αντιπροσωπευτικές της διαφοροποίησης στον μέσο όρο επίδοσης των δίγλωσσων μεταναστών με χρήση της ελληνικής γλώσσας και των δίγλωσσων με πιο συχνή χρήση της γλώσσας καταγωγής (και στους δύο ελέγχους το επίπεδο σημαντικότητας ήταν $\text{sig}=0,046<0,05$, όπως γίνεται εν πολλοίς αντιληπτό στον πίνακα 44).

Από τις τιμές του πίνακα 45 με τα περιγραφικά στοιχεία αποκαλύπτεται μια υπεροχή της πρώτης ομάδας στη δοκιμασία αποκωδικοποίηση πραγματικών λέξεων, σε σύγκριση με την δεύτερη (μ.ο. δίγλωσσων με ελληνική= 69,68, ενώ αντίστοιχα μ.ο. δίγλωσσων με γλώσσα χώρας καταγωγής=56,18). Εξακολουθεί με λίγα λόγια να απασχολεί ιδιαίτερα η δειγματική ομάδα των δίγλωσσων, γεγονός που είχε εντοπιστεί και σε προηγούμενες φάσεις της ανάλυσης, σε αντιδιαστολή με αυτή των μονόγλωσσων.

Πίνακας 41: Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων γλωσσικού προφίλ ως προς την επίδοση στις αναγνωστικές δοκιμασίες

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων	13,500	2	155	0,000

Αποκωδικοποίηση λέξεων	3,848	2	155	0,023
Αποκωδικοποίηση διαχωρισμός	0,887	2	155	0,414
Αποκωδικοποίηση αναγνώριση	2,068	2	155	0,130
Κατανόηση	0,053	2	155	0,948
Μέση Επίδοση	2,808	2	155	0,063
Αποκωδικοποίηση	4,286	2	155	0,015

Προχωρώντας την επεξεργασία η ανάλυση εστίασε στο επίπεδο του *διαχωρισμού των πραγματικών λέξεων από ψευδολέξεις* και την ενδεχόμενη διαφορά στην επίδοση μεταξύ των μαθητών του δείγματος. Στον *πίνακα 41*, παρουσιάζονται οι τιμές από τον έλεγχο ομοιογένειας των διασπορών (Levene's test) και για την άσκηση αυτή. Επειδή λοιπόν $Levene's F=0.887$ σε επίπεδο $sig=0.414 > 0.05$ γίνεται αποδεκτή η υπόθεση περί ομοιογένειας διακυμάνσεων. Η πλήρωση του κριτηρίου επιτρέπει την αποδοχή και ερμηνεία της αντίστοιχης τιμής της ANOVA. Όπως καταδεικνύεται στον *πίνακα 43*, επειδή $F=8.543$, σε ένα επίπεδο $sig=0.000 < 0.05$, προκύπτει μια στατιστικά σημαντική διαφορά στη διακύμανση του μέσου όρου επίδοσης των μαθητών στη συγκεκριμένη δοκιμασία, με κριτήριο την προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας.

Προκειμένου να αποσαφηνιστούν οι υποομάδες που εμφάνισαν διαφοροποιήσεις μεταξύ τους ανά ζεύγη, εκτελέστηκαν πρόσθετοι έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων (posthoc tests). Αρχικά, αναδύθηκαν μέσω αυτών διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών Σύμφωνα μάλιστα με τον *πίνακα 44*, για άλλη μια φορά η ομάδα των δίγλωσσων με συχνή χρήση της ελληνικής γλώσσας απέδωσαν καλύτερα στην εν λόγω άσκηση σε σύγκριση με ομάδα των δίγλωσσων συμμαθητών τους (Bonferroni $sig=0.003 < 0.05$). Το πόρισμα αυτό επικυρώνεται και από τις τιμές του περιγραφικού *πίνακα 45* ($\mu.o.=62.53$ κι αντίστοιχα $\mu.o.=45.15$ για τις δυο υποομάδες).

Παράλληλα, όμοιες διαφορές εντοπίστηκαν και ανάμεσα στην υποομάδα των γηγενών μαθητών, που σαφώς εκφράζονται-επικοινωνούν αποκλειστικά στην γλώσσα της χώρας τους (μονόγλωσσοι) και στην ομάδα εκείνη των δίγλωσσων που χρησιμοποιούν πιο συχνά την γλώσσας καταγωγής τους. Ξανά, βάσει του *πίνακα 44*, οι πρώτοι επέδειξαν υψηλότερη επίδοση στην εν λόγω δοκιμασία σε σύγκριση με τους

δεύτερους (Bonferroni sig=0.001<0.05), όπως αποτυπώνεται και στις τιμές του περιγραφικού πίνακα 45 (μ.ο.=61.68 και αντίστοιχα μ.ο.=45.15 για τις δυο υποομάδες), ενδεικτικές μιας εξίσου σημαντικής διαφοροποίησης.

Πίνακας 42: Έλεγχος ισότητας μέσω των όρων γλωσσικού προφίλ ως προς την επίδοση στις αναγνωστικές δοκιμασίες

		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων	Welch	3,040	2	86,127	0,050
	Brown-Forsythe	3,753	2	125,901	0,026
Αποκωδικοποίηση λέξεων	Welch	3,490	2	93,704	0,035
	Brown-Forsythe	4,036	2	141,568	0,020
Αποκωδικοποίηση	Welch	6,700	2	91,366	0,002
	Brown-Forsythe	7,842	2	137,042	0,001

a. Asymptotically F distributed.

Robust Tests of Equality of Means

Όσον αναφορά τη δοκιμασία που αξιολογεί την ανάγνωση πραγματικών λέξεων και την αντιστοίχισή της με μια εικόνα, προέκυψαν εξίσου σημαντικά αποτελέσματα, κατά την εξέταση της πιθανότητας σημαντικών στατιστικών διαφορών στην επίδοση των συμμετεχόντων μαθητών σε αυτή. Συγκεκριμένα, σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε ο απαραίτητος έλεγχος ομοιογένειας των διασπορών, με βάση το κριτήριο Levene's test. Όπως γίνεται αντιληπτό από τον πίνακα 41, επειδή η τιμή Levene's $F=2.068$, σε επίπεδο sig=0.130>0.05, δεν απορρίπτεται η υπόθεση περί ίσων διακυμάνσεων και με την ικανοποίηση του δεδομένου κριτηρίου δίνεται η δυνατότητα ερμηνείας της τιμής της ANOVA (ανάλυσης διακύμανσης). Λαμβάνοντας έτσι υπόψη τις τιμές του πίνακα 43, επειδή $F=4.690$ και σε ένα επίπεδο sig=0.011<0.05, αποκαλύπτεται η στατιστικά σημαντική διαφορά στη διασπορά των μέσων όρων επίδοσης συνολικά των μαθητών του δείγματος στην παραπάνω δοκιμασία με κριτήριο και πάλι την προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας εντός κι εκτός σχολείου.

Μετά από τη διενέργεια πρόσθετων ελέγχων πολλαπλών συγκρίσεων (posthoc tests) προέκυψαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα μόνο στους μονόγλωσσους μαθητές και στην ομάδα των δίγλωσσων μεταναστών με συχνή χρήση της γλώσσας καταγωγής. Από την ανάγνωση των τιμών του πίνακα 44, οι μονόγλωσσοι παρουσίασαν τις

υψηλότερες επιδόσεις στη δεδομένη δοκιμασία σε σύγκριση με την παραπάνω ομάδα των δίγλωσσων μαθητών (Bonferroni $\text{sig}=0.003<0.05$), άποψη που εμπεριστατωμένα επικυρώνεται και από τον πίνακα 45 με τα περιγραφικά στοιχεία (μ.ο.=61.89 και αντίστοιχα μ.ο.=48.82 για τις δυο υποομάδες).

Υπό το πρίσμα των παραπάνω αποτελεσμάτων για τις επιμέρους δεξιότητες της αποκωδικοποίησης και την εξέταση των πιθανοτήτων για διαφοροποιήσεις στους μέσους όρους -και τη διασπορά τους- των μαθητών της έρευνας αναμενόμενα φαίνεται να είναι τα αποτελέσματα για τη μέση συνολική επίδοση στην δεξιότητα της Αποκωδικοποίησης.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ομοιογένειας των πληθυσμιακών διακυμάνσεων μέσω του Levene's test, βασική συνθήκη για συνέχιση της επεξεργασίας. Σύμφωνα με τα αναγραφόμενα στον πίνακα 41, επειδή η Levene's $F=4.286$, σε επίπεδο $\text{sig}=0.015<0.05$, δεν γίνεται αποδεκτή η υπόθεση περί ισότητας των διακυμάνσεων. Λόγω ακριβώς της μη κάλυψης του κριτηρίου και απόρριψης της ισοδυναμίας, δεν μπορούμε να λάβουμε για ερμηνεία την τιμή της ANOVA, αλλά να κάνουμε τους ελέγχους με δείκτες Welch ή/και Brown-Forsythe (πίνακας 42).

Πράγματι, από τις σχετικές τιμές, επειδή Welch $F=6.800$, σε επίπεδο $\text{sig}=0.002<0.05$ και Brown-Forsythe $F=7.842$, σε επίπεδο $\text{sig}=0.001<0.05$, αποκαλύπτεται στατιστικά σημαντική διαφορά στη διακύμανση των μέσων όρων των συμμετεχόντων μαθητών στη μέση συνολική αποκωδικοποίηση, με γνώμονα πάντα την προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας εντός και εκτός σχολείου. Για τον περαιτέρω εντοπισμό των υποομάδων εκείνων που, ανά ζεύγη πάντα, διαφοροποιούνται μεταξύ τους, εκτελέστηκαν έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων, με τους καταλληλότερους σε αυτήν την περίπτωση να είναι ο *Tamhane*.

Οι τιμές τους, συνέστησαν εμφανείς διαφορές στο μέσο όρο επίδοσης στη δοκιμασία αυτή, πρωτίστως μεταξύ των δύο υποομάδων των δίγλωσσων μαθητών. Όπως γίνεται αντιληπτό στον πίνακα 44, και στους δύο ελέγχους το επίπεδο σημαντικότητας ήταν $\text{sig}=0.007<0.05$, που προσδιόρισε σαφώς την υπεροχή της πρώτης υποομάδας. Επιπροσθέτως, ο πίνακας 45 με τα περιγραφικά στοιχεία επιβεβαίωσε πλήρως το συναφές αποτέλεσμα των καλύτερων επιδόσεων στην δεξιότητα της Αποκωδικοποίησης της ομάδας των δίγλωσσων μεταναστών με πιο συχνή χρήση της ελληνικής γλώσσας (μ.ο. δίγλωσσων με ελληνική=65.74, ενώ μ.ο. δίγλωσσων με μητρική=52.14) και με αξιοσημείωτη διαφορά (13.60 μονάδες).

Παράλληλα, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν και ανάμεσα στην υποομάδα των μονόγλωσσων μαθητών και στην ομάδα εκείνη των δίγλωσσων που προτιμούν να εκφράζονται περισσότερο στη γλώσσα καταγωγής τους. Λαμβάνοντας, ξανά, υπόψη τον πίνακα 44, φάνηκε ότι η πρώτη υποομάδα επέδειξε υψηλότερη επίδοση συνολικά στην δεξιότητα της αποκωδικοποίησης, από ότι η δεύτερη (*Tamhane's T2sig*=0.007<0.05 για το ζεύγος των ομάδων). Πράγματι, απόρροια και των τιμών του περιγραφικού πίνακα 45 επικυρώθηκε το αποτέλεσμα και η σημαντική μεταξύ τους διαφοροποίηση (μ.ο.=65.02 και μ.ο.=52.14 αντίστοιχα).

Η αξιολόγηση της δεξιότητας της αναγνωστικής κατανόησης ήταν ακόμη ένας παράγοντας στον οποίο εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών της έρευνας κατά τη διενέργεια ελέγχων διασποράς των μέσων όρων τους σε αυτόν. Συγκεκριμένα, προηγήθηκε έλεγχος ισοδυναμίας των διασπορών μέσω του δείκτη Levene, ώστε να αποφασιστεί το είδος της ανάλυσης. Στον πίνακα 41, από τις τιμές καθίσταται σαφές ότι επειδή ακριβώς *Levene's F*=0.053, σε επίπεδο *sig*=0.948>0.05, δεν απορρίπτεται η υπόθεση περί ομοιογένειας διακυμάνσεων κι άρα από την ικανοποίηση του κριτηρίου δίνεται η δυνατότητα ερμηνείας της αντίστοιχης τιμής της ANOVA.

Σύμφωνα λοιπόν με αυτήν, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 43, επειδή *F*=6.435, σε ένα επίπεδο *sig*=0.002<0.05, καταδεικνύεται μια στατιστικά σημαντική διαφορά στη διακύμανση των μέσων όρων επίδοσης του δείγματος των μαθητών στην δεξιότητα της κατανόησης, υπό το πρίσμα του παράγοντα της γλώσσας με την οποία οι ίδιοι προτιμούν να επικοινωνούν εντός και εκτός σχολικού πλαισίου.

Πίνακας 43: Ανάλυση διακύμανσης γλωσσικό προφίλ/επίδοση στις αναγνωστικές δοκιμασίες

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων	Between Groups	4979,739	2	2489,870	3,843	0,024
	Within Groups	100432,033	155	647,949		
	Total	105411,772	157			
Αποκωδικοποίηση λέξεων	Between Groups	5356,857	2	2678,429	3,944	0,021
	Within Groups	105257,344	155	679,080		
	Total	110614,201	157			
Αποκωδικοποίηση διαχωρισμός	Between Groups	10190,943	2	5095,471	8,543	0,000
	Within Groups	92454,525	155	596,481		
	Total	102645,468	157			
Αποκωδικοποίηση αναγνώριση	Between Groups	5398,697	2	2699,348	4,690	0,011
	Within Groups	89209,481	155	575,545		

	Total	94608,177	157				
Κατανόηση	Between Groups	9662,053	2	4831,027	6,435	0,002	
	Within Groups	116357,041	155	750,691			
	Total	126019,095	157				
Μέση Επίδοση	Between Groups	4873,015	2	2436,508	6,556	0,002	
	Within Groups	57607,928	155	371,664			
	Total	62480,943	157				
Αποκωδικοποίηση	Between Groups	6211,363	2	3105,682	7,812	0,001	
	Within Groups	61620,830	155	397,554			
	Total	67832,193	157				

Μέσω των πρόσθετων ελέγχων πολλαπλών συγκρίσεων (posthoc tests) αναδύθηκαν διαφοροποιήσεις αρχικώς ανάμεσα στους μονόγλωσσους μαθητές, και στους δίγλωσσους μετανάστες με συχνή χρήση της γλώσσας καταγωγής. Ο παραπάνω συλλογισμός επικυρώνεται και από τις τιμές του πίνακα 44 για την οικεία μεταβλητή (Bonferroni sig=0.005<0.05), όπου ήδη φανερώνεται και η υπεροχή της πρώτης υποομάδας έναντι της δεύτερης.

Πίνακας 44: Έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων γλωσσικό προφίλ/επίδοση στις αναγνωστικές δοκιμασίες

Dependent Variable	(I) Γλωσσικό προφίλ	(J) Γλωσσικό προφίλ	Mean Differ. (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Αποκωδ. Ψευδολ.	Tamhane	Μονόγλωσσο	-10,66154	4,88710	0,092	-22,5550	1,2319
		Δίγλωσσο με μητρική	-13,20526	5,79323	0,050	-27,3017	,8911
		Δίγλωσσο με ελληνική	2,54372	4,68187	0,930	-8,9282	14,0157
	Tamhane	Μονόγλωσσο	13,20526	5,79323	0,050	-,8911	27,3017
		Δίγλωσσο με μητρική	-11,25510	5,02327	0,079	-23,4457	,9355
		Δίγλωσσο με ελληνική	-13,50239*	5,48254	0,046	-26,8417	-,1630
Αποκωδ. Λέξεων	Tamhane	Μονόγλωσσο	2,24729	4,79097	0,953	-9,4334	13,9279
		Δίγλωσσο με μητρική	13,50239*	5,48254	0,046	,1630	26,8417
		Δίγλωσσο με ελληνική	12,88056*	3,81373	0,003	3,6204	22,1407
	Tamhane	Μονόγλωσσο	-,72650	3,72208	0,996	-9,8157	8,3627
		Δίγλωσσο με μητρική	-12,88056*	3,81373	0,003	-22,1407	-3,6204
		Δίγλωσσο με ελληνική	-13,60706*	4,31618	0,007	-24,1106	-3,1035
Αποκ. Διαχωρ.	Bonferroni	Μονόγλωσσο	,72650	3,72208	0,996	-8,3627	9,8157
		Δίγλωσσο με μητρική	13,60706*	4,31618	0,007	3,1035	24,1106
		Δίγλωσσο με ελληνική	16,53147*	4,47457	0,001	5,7019	27,3610
	Bonferroni	Μονόγλωσσο	-17,38086*	5,15189	0,003	-29,8497	-4,9120
		Δίγλωσσο με μητρική					
		Δίγλωσσο με ελληνική					

Αποκοδ. Αναγνώριση	Bonferroni	Μονόγλωσσο	Δίγλωσσο με μητρική	13,07413*	4,39534	0,003	4,3916	21,7566
	Bonferroni	Μονόγλωσσο	Δίγλωσσο με μητρική	15,99021*	5,01976	0,005	3,8412	28,1392
Κατανόηση	Bonferroni	Δίγλωσσο με μητρική	Δίγλωσσο με ελληνική	-17,07847*	5,77961	0,011	-31,0665	-3,0904
	Bonferroni	Μονόγλωσσο	Δίγλωσσο με μητρική	10,91057*	3,53206	0,007	2,3621	19,4590
Μέση Επίδοση	Bonferroni	Δίγλωσσο με μητρική	Δίγλωσσο με ελληνική	-12,68968*	4,06671	0,006	-22,5321	-2,8472

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Ο περιγραφικός πίνακας 45 ολοκληρώνει την αντικειμενικότητα του αποτελέσματος, με τις τιμές του να είναι ενδεικτικές της εμφανώς υψηλότερης επίδοσης των μονόγλωσσων σε σύγκριση με την προαναφερόμενη ομάδα των δίγλωσσων μαθητών στη δοκιμασία της αναγνωστικής κατανόησης (μ.ο.=66.75 και αντίστοιχα μ.ο.=50.76 για τις δυο υποομάδες).

Επιπροσθέτως, ανάλογες διαφορές εντοπίστηκαν σε αυτή τη φάση και μεταξύ των δύο υποομάδων των δίγλωσσων μαθητών Από τον πίνακα 44 και πάλι, οι πρώτοι επέδειξαν υψηλότερη επίδοση στην συγκεκριμένη δοκιμασία σε σχέση με τους δεύτερους (Bonferroni sig=0.011<0.05). Βάσει μάλιστα και των τιμών του πίνακα περιγραφικών στοιχείων 45, η διαφοροποίησή τους ξεπέρασε τις δεκαεπτά ποσοστιαίες μονάδες, (μ.ο.=67.84 και αντίστοιχα μ.ο.=50.76 για τις δυο υποομάδες).

Καταλήγοντας, από τη διεξαγωγή της ανάλυσης διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα, που στη συγκεκριμένη φάση αυτός συνίσταται στην προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας των συμμετεχόντων μαθητών, αποκαλύφθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στους μέσους όρους όλων των επιμέρους δεξιοτήτων της ανάγνωσης αλλά στη μέση αναγνωστική επίδοση συνολικά, που αποτελεί και στον κύριο παράγοντα ενδιαφέροντος της δεδομένης ερευνητικής απόπειρας.

Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε πρώιμα και διεξοδικά η πιθανότητα ομοιογένειας της διασποράς των πληθυσμιακών μέσων όρων βάσει του κριτηρίου Levene, προκειμένου να καλυφθεί η σχετική προϋπόθεση που απαιτούσε η συνέχιση και το είδος της ανάλυσης. Όπως διαφαίνεται από τις τιμές του πίνακα 41, επειδή ακριβώς Levene's $F=2.808$ σε sig=0.063>0.05, έγινε αποδεκτή η υπόθεση περί ίσων διακυμάνσεων, επομένως νομιμοποιήθηκε η αποδοχή και ερμηνεία της τιμής της ANOVA. Σύμφωνα λοιπόν με αυτή, επειδή $F=6.556$, σε ένα επίπεδο sig=0.002<0.05

(πίνακας 43), ορίζεται μια στατιστικά σημαντική διαφορά στη διακύμανση των μέσων όρων των μαθητών στη μέση επίδοση αναγνωστικής ικανότητας, με γνώμονα πάλι τη γλώσσα με την οποία προτιμούν να επικοινωνούν εντός και εκτός σχολείου.

Με σκοπό να εντοπιστούν τα διακριτά ζεύγη υποομάδων με διαφοροποιήσεις, διενεργήθηκαν οι κατάλληλοι πρόσθετοι έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων. Απ' αυτούς φάνηκαν διαφοροποιήσεις αρχικά ανάμεσα στους μονόγλωσσους, Έλληνες μαθητές και στους δίγλωσσους μετανάστες με συχνή χρήση της γλώσσας καταγωγής. Από τις τιμές του πίνακα 44 για την δεδομένη μεταβλητή (Bonferroni sig=0.007<0.05), επικυρώνεται το παραπάνω ερευνητικό αποτέλεσμα.

Πίνακας 45: Περιγραφικά στοιχεία γλωσσικό προφίλ/επίδοση στις αναγνωστικές δοκιμασίες

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min	Max
						Lower Bound	Upper Bound		
	Μονόγλωσσο	65	69,06	19,95	2,47408	64,1190	74,0041	13,00	99,00
Αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων	Δίγλωσσο με μητρική	55	58,40	31,26	4,21458	49,9503	66,8497	6,00	99,00
	Δίγλωσσο με ελληνική	38	71,61	24,50	3,97477	63,5516	79,6589	10,00	95,00
	Μονόγλωσσο	65	67,44	24,27	3,01068	61,4224	73,4514	10,00	99,00
Αποκωδικοποίηση λέξεων	Δίγλωσσο με μητρική	55	56,18	29,82	4,02108	48,1200	64,2436	5,00	97,00
	Δίγλωσσο με ελληνική	38	69,68	22,97	3,72682	62,1330	77,2355	10,00	95,00
	Μονόγλωσσο	65	61,68	23,60	2,92701	55,8296	67,5243	5,00	98,00
Αποκωδικοποίηση διαχωρισμός	Δίγλωσσο με μητρική	55	45,15	25,61	3,45382	38,2210	52,0700	5,00	97,00
	Δίγλωσσο με ελληνική	38	62,53	24,04	3,90002	54,6241	70,4285	9,00	96,00
	Μονόγλωσσο	65	61,89	23,06	2,85971	56,1794	67,6052	7,00	99,00
Αποκωδικοποίηση αναγνώριση	Δίγλωσσο με μητρική	55	48,82	26,62	3,58881	41,6231	56,0133	5,00	99,00
	Δίγλωσσο με ελληνική	38	59,16	21,40	3,47077	52,1254	66,1903	5,00	93,00
	Μονόγλωσσο	65	66,75	26,73	3,31525	60,1309	73,3768	5,00	99,00
Κατανόηση	Δίγλωσσο με μητρική	55	50,76	27,83	3,75235	43,2406	58,2866	5,00	96,00

	Δίγλωσσο με ελληνική	38	67,84	27,91	4,52723	58,6691	77,0151	10,00	95,00
	Μονόγλωσσο	65	62,75	17,07	2,11699	58,5256	66,9839	20,14	93,29
Μέση Επίδοση	Δίγλωσσο με μητρική	55	51,84	22,22	2,99640	45,8367	57,8516	7,86	90,14
	Δίγλωσσο με ελληνική	38	64,53	18,23	2,95755	58,5413	70,5264	13,00	88,57
	Μονόγλωσσο	65	65,02	17,82	2,21009	60,6018	69,4321	12,00	97,50
Αποκωδικοποίηση	Δίγλωσσο με μητρική	55	52,14	23,05	3,10806	45,9051	58,3677	9,50	91,25
	Δίγλωσσο με ελληνική	38	65,74	18,46	2,99489	59,6752	71,8116	12,50	90,00

Ο πίνακας 45 αποσαφηνίζει πλήρως βάσει των αριθμητικών του δεδομένων, ποια από τις δύο συγκρινόμενες υποομάδες μαθητών ήταν περισσότερο αποτελεσματική στην συνολική αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας. Οι τιμές του καταδεικνύουν υψηλότερη επίδοση των μονόγλωσσων σε σχέση με την συγκεκριμένη υποομάδα των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών (μ.ο.=62.75 και αντίστοιχα μ.ο.=51.84 για τις δυο υποομάδες).

Αντίστοιχες διαφορές αποκαλύφθηκαν ταυτόχρονα μεταξύ των δύο δίγλωσσων υποομάδων. Με βάση τις τιμές του πίνακα 44 με τους ελέγχους πολλαπλών συγκρίσεων (posthoc tests), ήταν και πάλι η ομάδα των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών με συχνή χρήση της ελληνικής γλώσσας που κατόρθωσαν υψηλότερη μέση επίδοση στην συνολική αναγνωστική ικανότητα, σε σύγκριση με την άλλη ομάδα των δίγλωσσων συμμαθητών τους (Bonferroni sig=0.006<0.05). Στον πίνακα 45 με τα περιγραφικά στοιχεία παρουσιάζεται ξεκάθαρα αυτή η διαφοροποίηση (μ.ο.=67.84 και μ.ο.=50.76 αντίστοιχα).

Γραμμική διμεταβλητή συσχέτιση μεταξύ επιδόσεων των μαθητών στις δοκιμασίες ανάγνωσης με πρακτικές διδασκαλίας της ανάγνωσης

Ο όρος *συσχέτιση (correlation)* παραπέμπει γενικώς στον τρόπο με τον οποίο δύο συνεχείς ποσοτικές μεταβλητές συμμεταβάλλονται, συνδέονται, δίχως ωστόσο να αποτυπώνεται ταυτόχρονα και μια πιθανή αιτιώδης σχέση μεταξύ τους, παρά μόνο το μέγεθος-ισχύς και η κατεύθυνσή της (Σαχλάς & Μπερσίμης, 2016). Συνηθέστερα αφορά σε μεταβλητές των οποίων η σχέση ορίζεται ως γραμμική, οι τιμές τους δηλαδή συγκεντρώνονται κατά μήκος μιας ευθείας γραμμής κατά την απεικόνισή τους σε διαγράμματα διασποράς (*plots*). Βέβαια, στην πράξη σε αρκετές περιστάσεις, η προϋπόθεση της γραμμικότητας αίρεται, όμως ελλείπει άλλου είδους μορφής σχέσης, εκλαμβάνονται ως ασθενείς γραμμικές (Γναρδέλλης, 2013).

Όταν επιχειρείται έλεγχος συσχέτισης μεταξύ μεταβλητών, γίνεται λόγος για *διμεταβλητή συσχέτιση*. Θεωρείται από τις πλέον αξιόλογες και ιδιαίτερα χρήσιμες αναλύσεις στη στατιστική συμπερασματολογία, εφόσον δύναται σε συνδυασμό και με άλλες μεταβλητές και κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, να ερμηνεύσει ακόμη και την πρόβλεψη ενός παράγοντα από τον άλλο, προσφέροντας επιπλέον διαστάσεις και ερμηνείες των παραμέτρων. Η πρακτική των συσχετίσεων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στις έρευνες εκπαιδευτικού χαρακτήρα, ακριβώς διότι επιτρέπει μετρήσεις πληθώρας μεταβλητών και συνάφειας μεταξύ τους.

Έχουν ορισθεί διάφοροι συντελεστές συσχέτισης, που αποτυπώνουν την όποια απόκλιση δύο ή περισσότερων τυχαίων μεταβλητών ή και μέσων όρων από τη μεταξύ τους ανεξαρτησία. Οι πλέον γνωστοί είναι αφενός του Pearson, ο καταλληλότερος και πιο ευαίσθητος στην ανάδειξη αποκλειστικά μιας γραμμικής σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών, αφετέρου άλλοι, που εμφανίζονται πιο ανθεκτικοί στην προϋπόθεση της κανονικότητας, υπό την έννοια ότι δεν την λαμβάνουν υπόψη τους, άρα είναι σε θέση να ερμηνεύσουν και τη μη γραμμικότητα μιας σύνδεσης παραγόντων: ο Spearman's ρ και ο Kendall's τ .

Οι τιμές που δύναται να λάβει ένας συντελεστής συσχέτισης κυμαίνονται από -1 έως +1. Οι αρνητικές τιμές συνιστούν ομοίως αρνητική γραμμική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, όπου εκεί οι μεγαλύτερες τιμές της μίας τείνουν να αντιστοιχιστούν στις μικρότερες τιμές της άλλης. Απεναντίας, οι θετικές τιμές του εκάστοτε συντελεστή αναπαριστούν και θετική συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών, όπου οι

μεγαλύτερες τιμές της μιας τείνουν να αντιστοιχιστούν στις μεγαλύτερες της άλλης. Τέλος, τιμές κοντά στο μηδέν αποτελούν σαφή ένδειξη μη ύπαρξης στατιστικά σημαντική γραμμικής συσχέτισης μεταξύ δύο ή περισσότερων παραγόντων. Πάντως, αν και τα αποτελέσματα ορίζονται με διαφορετικό τρόπο από τον εκάστοτε δείκτη, εν τούτοις, αποτυπώνουν την πιθανότητα ύπαρξης στατιστικής συνάφειας σε ζεύγη διαφορών ειδών μεταβλητών (ποσοτικών πάντα).

Ένας από τους βασικούς προβληματισμούς που τέθηκαν από την στοχοθεσία της έρευνας αφορούσε στην πιθανή συσχέτιση της συχνότητας αξιοποίησης επιμέρους πρακτικών διδασκαλίας της ανάγνωσης από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, με τις επιδόσεις των μαθητών τους στις δοκιμασίες αναγνωστικής ικανότητας. Για την εμπειριστατωμένη εξέταση αυτού του ενδεχομένου διενεργήθηκαν οι πιο κατάλληλες επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις, με τις διμεταβλητές συσχετίσεις να αποτυπώνουν εδώ το είδος και την βαρύτητα της όποιας συνάφειας μεταξύ των παραγόντων.

Σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε ανάλυση για το σύνολο των μαθητών δίχως διάκριση ως προς το γλωσσικό τους προφίλ ($N=158$). Αν κι ενδιέφερε περισσότερο η μέση επίδοση και η μέση αποκωδικοποίηση, εξετάστηκαν οι επιδόσεις τους και στις υπόλοιπες διαστάσεις της ανάγνωσης: ευχέρεια, σύνταξη και κατανόηση. Στον πίνακα 46 αποτυπώνονται τα αποτελέσματα της σχετικής επεξεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι όσο συχνότερα οι εδώ εκπαιδευτικοί αξιοποιούν για την διδασκαλία της ανάγνωσης πρακτικές που σχετίζονται σαφώς με το επίπεδο/βαθμό κατανόησης από τους μαθητές γραπτών κυρίως κειμένων (λ.χ. να εντοπίσουν την κεντρική ιδέα ή να εξηγήσουν αυτό που έχουν διαβάσει, να το συγκρίνουν με άλλα κείμενα ή/και με τις εμπειρίες που έχουν, να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το τι θα συμβεί στην επόμενη παράγραφο, να βγάλουν συμπεράσματα βασιζόμενοι σε όσα έχουν διαβάσει ή επίσης να μιλήσουν για τη δομή ή το στυλ του αναγνώσματος), τόσο υψηλότερη η συνολική μέση επίδοση όλων των μαθητών στις δοκιμασίες ανάγνωσης ($p=0,143^*$, σε επίπεδο σημαντικότητας $\text{sig}=0,022<0,050$). Παράλληλα, η μέση επίδοση συνδέθηκε θετικά και με την μέση συχνότητα που οι εκπαιδευτικοί των μαθητών επιστρατεύουν στην τάξη διδακτικές πρακτικές ανάγνωσης που αφορούν σε πιθανούς τρόπους αξιολόγησης της απόδοσης σε αυτήν. Έτσι, όσο περισσότερο π.χ. χρησιμοποιούν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και γραπτές απαντήσεις ή ακούνε τους μαθητές να διαβάζουν δυνατά ή τους ζητούν προφορική περίληψη, τόσο καλύτερα αποτελέσματα και υψηλότερη επίδοση φάνηκε να πετυχαίνουν οι μαθητές τους στις αντίστοιχες δοκιμασίες ($p=0,161^*$ και σε επίπεδο σημαντικότητας $\text{sig}=0,014<0,05$).

Αναφορικά τώρα με τα επίπεδα ευχερούς αποκωδικοποίησης των μαθητών, όπως καταγράφηκαν από τις αντίστοιχες δοκιμασίες ανάγνωσης (μέση αποκωδικοποίηση), πορίζεται ότι συνδέθηκαν στατιστικώς θετικά με τα κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή στην τάξη. Συγκεκριμένα, όσο συχνότερα οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν για την διδασκαλία της ανάγνωσης κείμενα ποικίλης θεματολογίας (π.χ. σύντομες ιστορίες όπως μύθους ή παραμύθια, θεατρικά/σκετς, οδηγίες χρήσεως, ποιήματα ή άλλα μικρά κείμενα για πρόσωπα, πράγματα ή γεγονότα), τόσο υψηλότερη και η συνολική μέση επίδοση των μαθητών στις συναφείς δοκιμασίες της αποκωδικοποίησης ($p=0,128^*$, σε επίπεδο σημαντικότητας $\text{sig}=0,041<0,050$). Ίδια αποτελέσματα αποκαλύφθηκαν και για την περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν ίσως την συχνότητα χρήσης των εν λόγω πρακτικών όταν είναι να διδάξουν την ανάγνωση στους δίγλωσσους μαθητές τους, κάτι που υποδηλώνει ότι τελικώς δεν προβαίνουν σε διαφοροποίηση ($p=0,128^*$ και σε επίπεδο σημαντικότητας $\text{sig}=0,041<0,05$).

Πίνακας 46: Συσχετίσεις επιδόσεων μαθητών στις δοκιμασίες ανάγνωσης με τη συχνότητα αξιοποίησης πρακτικών των εκπαιδευτικών τους (N=158)

		Ευχέρεια	Κατανόηση	Μέση Επίδοση	Μέση Αποκ.
Είδη κειμένου	Correlation Coefficient	-0,008	0,123	0,098	0,128*
	Sig. (2-tailed)	0,899	0,053	0,117	0,041
Είδη κειμένου δίγλωσσω	Correlation Coefficient	-0,008	0,123	0,098	0,128*
	Sig. (2-tailed)	0,899	0,053	0,117	0,041
Αξιολόγηση δίγλωσσων	Correlation Coefficient	0,049	0,139*	0,060	0,040
	Sig. (2-tailed)	0,462	0,037	0,359	0,541
Κατανόηση	Correlation Coefficient	0,011	0,196**	0,143*	0,161**
	Sig. (2-tailed)	0,862	0,002	0,022	0,010
Κατανόηση δίγλωσσων	Correlation Coefficient	-0,082	0,110	0,094	0,171**
	Sig. (2-tailed)	0,201	0,087	0,136	0,007
Αναγν. δυσκολίες	Correlation Coefficient	-0,138*	-0,024	-0,040	0,031
	Sig. (2-tailed)	0,037	0,722	0,545	0,638

Τρόποι αξιολόγησης	Correlation Coefficient	0,180**	0,111	0,161*	0,105
	Sig.(2-tailed)	0,007	0,095	0,014	0,107

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Επιπροσθέτως, εντοπίστηκε και αρκετά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας των πρακτικών κατανόησης επιμέρους γνωρισμάτων κατά την ανάγνωση κειμένων που επιστρατεύουν οι εκπαιδευτικοί, με τους μέσους όρους επίδοσης των μαθητών τους στις δοκιμασίες που αφορούν στην αποκωδικοποίηση. Αναλυτικότερα, φάνηκε ότι όσο πιο συχνά ζητείται από τους μαθητές λ.χ. να εντοπίσουν την κεντρική ιδέα από ότι έχουν διαβάσει, να εξηγήσουν όσα έχουν διαβάσει ή να τα συγκρίνουν με τις εμπειρίες ή με άλλα θέματα που έχουν διαβάσει, να προβλέψουν τι θα συμβεί στην επόμενη παράγραφο και ακόμη, να βγάλουν συμπεράσματα βασιζόμενοι σε όσα έχουν διαβάσει, τόσο υψηλότερες επιδόσεις παρουσίασαν ως προς τον παράγοντα της αποκωδικοποίησης ($p=0,161^{**}$ και σε επίπεδο σημαντικότητας $sig=0,010=0,010$). Ίδια περίπου εικόνα -και κάπως καλύτερη- ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν τη συχνότητα χρήσης αυτών των πρακτικών για δίγλωσσους μόνο μαθητές ($p=0,171^{**}$ και σε επίπεδο σημαντικότητας $sig=0,007<0,010$), εφόσον μια τέτοια πρακτική φάνηκε να πριμοδοτεί τις επιδόσεις συνολικά των μαθητών της τάξης.

Εύλογο, από την άλλη, είναι το αποτέλεσμα που προέκυψε σχετικά με την θετική συσχέτιση των εκπαιδευτικών πρακτικών για κατανόηση κειμένων με τις επιδόσεις των μαθητών στις δοκιμασίες που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση. Η συχνότερη επιστράτευση τέτοιων πρακτικών κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης (π.χ. εντοπισμός κεντρικής ιδέας ή κι εξήγηση αυτού που έχουν διαβάσει, σύγκρισή του με άλλα κείμενα ή/και με τις εμπειρίες που έχουν, προβλέψεις σχετικά με την πλοκή της επόμενης παραγράφου, ή εξαγωγή συμπερασμάτων βασιζόμενοι σε όσα έχουν διαβάσει και έκφραση απόψεων για τη δομή ή το στυλ του αναγνώσματος) έδειξε ότι συνάδει με υψηλότερες επιδόσεις κατανόησης των γραπτών ασκήσεων που επιδόθηκαν στους μαθητές όλου του δείγματος ($p=0,196^{**}$ σε επίπεδο σημαντικότητας $sig=0,002<0,010$). Επιπλέον, οι υψηλές αυτές επιδόσεις συνδέθηκαν και με την όλο και συχνότερη αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς πρακτικών ανάγνωσης που αφορούν σε τρόπους αξιολόγησης της απόδοσης των δίγλωσσων μαθητών τους σε αυτήν. Έτσι, όσο περισσότερο -και αφού έχουν διαβάσει κάτι- τους ζητούν απάντηση

σε ερωτήσεις κατανόησης ή τους βάζουν να γράψουν κάτι σχετικό με όσα διάβασαν, ή τους ζητούν να συνοψίσουν προφορικά ό,τι έχουν διαβάσει ή τους βάζουν ένα τεστ-διαγώνισμα σε αυτά που διαβάσανε, τόσο υψηλότερες οι επιδόσεις όλων των μαθητών στις ασκήσεις κατανόησης ($p=0,139^*$ σε επίπεδο σημαντικότητας $sig=0,037<0,05$).

Ολοκληρώνοντας με τις πιθανές συσχετίσεις μεταξύ πρακτικών ανάγνωσης των εκπαιδευτικών (ενοποιημένων σε ενδεδειγμένες κατηγορίες, διακριτά για όλους τους μαθητές ή αποκλειστικά για δίγλωσσους) κι επιδόσεων των μαθητών στις δοκιμασίες αναγνωστικής ικανότητας, διαφάνηκε ότι όσο τακτικότερα οι εν λόγω εκπαιδευτικοί θέτουν στους μαθητές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, χρησιμοποιούν γραπτές ή και προφορικές απαντήσεις, τους ακούνε να διαβάζουν δυνατά και τέλος τους ζητούν μια προφορική περίληψη, ώστε να αξιολογήσουν την απόδοσή τους στην ανάγνωση, τόσο υψηλότερες οι επιδόσεις της τάξης στις σχετικές με την ευχερή ανάγνωση δοκιμασίες ($p=0,180^{**}$ σε ένα επίπεδο σημαντικότητας $sig=0,007<0,010$).

Οι τελευταίες, πάντως, δεν προέκυψε ότι συμβαδίζουν με περιπτώσεις εντοπισμού μαθησιακών δυσκολιών, άρα και πρακτικές που επιστρατεύουν τότε στην τάξη οι εκπαιδευτικοί (π.χ. να δουλεύουν περισσότερο ατομικά με τους μαθητές που μένουν πίσω στην ανάγνωση, ή να ορίζουν άλλους μαθητές να δουλέψουν μαζί τους, να τους τοποθετούν σε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας ή ένταξης κ.λπ.), αλλά ότι κινούνται αντιστρόφως ανάλογα: δηλαδή, όσο πιο περιορισμένη/αραιή η ενασχόληση των Εκπαιδευτικών με μαθητές με δυσκολίες, τόσο υψηλότεροι και οι μέσοι όροι επίδοσης στις δοκιμασίες αναγνωστικής ευχέρειας που αναδύθηκαν για το σύνολο του εδώ μαθητικού δείγματος ($p=-0,138^*$, σε επίπεδο σημαντικότητας $sig=0,037<0,05$).

Γραμμική διμεταβλητή συσχέτιση μεταξύ επιδόσεων των δίγλωσσων μαθητών στις δοκιμασίες ανάγνωσης με πρακτικές διδασκαλίας της ανάγνωσης

Εφόσον εξετάστηκαν οι μέσες αναγνωστικές επιδόσεις συνολικά των μαθητών της έρευνας ως προς τη δύναμη σύνδεσή τους με τις πρακτικές διδασκαλίας της ανάγνωσης που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί τους, παρόμοια στατιστική ανάλυση επιχειρήθηκε και για την δειγματική ομάδα αποκλειστικά των δίγλωσσων μαθητών, λόγω της σημασίας της ως πλέον βασικής/κυρίαρχης ομάδας-στόχου ήδη από σχεδιασμού της εδώ μελέτης. Τα αποτελέσματα της επεξεργασίας παρουσιάζονται στον πίνακα 47.

Μια αρχική διαπίστωση αφορά στη θετική συσχέτιση μεταξύ μέσης επίδοσης στις δοκιμασίες που μετρούν την αναγνωστική ευχέρεια και γενικών διδακτικών πρακτικών ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, μπορεί να ειπωθεί ότι όσο συνηθέστερα οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους σε δίγλωσσους μαθητές και ειδικότερα τους βάζουν π.χ. να διαβάσουν δυνατά στην υπόλοιπη τάξη ή έστω σε μικρές ομάδες-σε ζευγάρια, να διαβάσουν αθόρυβα μόνοι τους (ακόμη κι αν οι λοιποί μαθητές διαβάζουν δυνατά), να διαβάσουν βιβλία που επιλέγουν μόνοι τους και ακόμη, να τους μαθαίνουν διάφορες στρατηγικές ανάγνωσης και στρατηγικές για την αποκωδικοποίηση ήχων και λέξεων ή τέλος να τους διδάσκουν συστηματικά νέο λεξιλόγιο βοηθώντας τους να το κατανοούν στα κείμενα που διαβάζουν, τόσο υψηλότερα και τα επίπεδα ευχέρειας των δίγλωσσων στην ανάγνωση ($p=0,190^*$, επίπεδο σημαντικότητας $\text{sig}=0,026<0,05$), όπως αυτή ορίζεται με την ακριβέστερη προσωδία, τον προσεκτικότερο τονισμό αλλά και τον ποιοτικότερο χρωματισμό της φωνής του εκάστοτε αναγνώστη.

Πίνακας 47: Συσχετίσεις επιδόσεων δίγλωσσων μαθητών στις δοκιμασίες της ανάγνωσης με τη συχνότητα αξιοποίησης διδακτικών πρακτικών (N=93)

		Διδακτικές πρακτικές δίγλωσσων	Κατανόηση
Ευχέρεια	Correlation Coefficient	0,190*	0,073
	Sig. (2-tailed)	0,026	0,378
Κατανόηση	Correlation Coefficient	0,134	0,187*
	Sig. (2-tailed)	0,121	0,025

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Επιπροσθέτως, όπως ρητά ίσχυσε και προηγουμένως για το σύνολο των μαθητών, εύλογη είναι η θετική συσχέτιση, που προέκυψε μεταξύ των διδακτικών πρακτικών για κατανόηση κειμένων με τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών στις δοκιμασίες που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση. Με άλλα λόγια, η συχνότερη επιστράτευση τέτοιων πρακτικών κατά την διδασκαλία της ανάγνωσης σε δίγλωσσους (π.χ. εντοπισμός κεντρικής ιδέας ή κι εξήγηση αυτού που έχουν διαβάσει, σύγκρισή του με άλλα κείμενα ή/και με τις εμπειρίες που έχουν, προβλέψεις σχετικά με την πλοκή της επόμενης παραγράφου, ή εξαγωγή συμπερασμάτων βασιζόμενοι σε όσα έχουν διαβάσει και έκφραση απόψεων για τη δομή ή το στυλ του αναγνώσματος), φάνηκε ότι

συσχετίζεται με τις όλο και πιο υψηλές επιδόσεις κατανόησης των γραπτών ασκήσεων που επιδόθηκαν στους δίγλωσσους μαθητές του δείγματος ($p=0,187^*$, και σε επίπεδο σημαντικότητας $sig=0,025<0,05$).

Ωστόσο, από την άλλη, έχει ενδιαφέρον η μη ανάδυση στατιστικά σημαντικών σχέσεων της μέσης επίδοσης και μέσης αποκωδικοποίησης των εν λόγω μαθητών, με οποιαδήποτε δέσμη πρακτικών διδασκαλίας της ανάγνωσης που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί τους ενώ βρέθηκαν μόνο για επιμέρους διαστάσεις αυτών. Στον πίνακα 48 που ακολουθεί φαίνονται όλες οι πρωτογενείς συσχετίσεις των μετρούμενων εκβάσεων με τη μέση επίδοση και αποκωδικοποίηση για τις τρεις γλωσσικές κατηγορίες. Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις που εντοπίζονται σημειώνονται και καταγράφονται προκειμένου να συμπεριληφθούν ως ενδείξεις για την ανάλυση με τα μικτά μοντέλα που θα ακολουθήσει αμέσως μετά.

Πίνακας 48: Συσχετίσεις επιδόσεων των τριών ομάδων των μαθητών του δείγματος στις δοκιμασίες της ανάγνωσης με την μέση επίδοση και μέση αποκωδικοποίηση της κάθε ομάδας

		Μέση επίδοση μονόγλωσ.	Μέση αποκωδ. μονόγλ.	Μέση επίδοση δίγλωσσων μητρική	Μέση αποκωδ. δίγλωσσων μητρική	Μέση επίδοση δίγλωσσων ελληνικά	Μέση αποκωδ. δίγλωσσ ω ελληνικά
Αποκωδ.	Pearson r	0,147	0,227	0,086	0,188	0,169	0,180
Ψευδολ.	Sig. (2-tailed)	0,084	0,007	0,285	0,021	0,047	0,034
	N	139	139	158	151	139	139
Αποκωδ.	Pearson r	0,236	0,256	0,195	0,260	0,154	0,132
λέξεων	Sig. (2-tailed)	0,005	0,002	0,014	0,001	0,071	0,122
	N	139	139	158	151	139	139
Αποκωδ.	Pearson r	0,011	0,107	0,146	0,256	0,199	0,172
Διαχωρ.	Sig. (2-tailed)	0,902	0,211	0,068	0,002	0,019	0,043
	N	139	139	158	151	139	139
Αποκωδ.	Pearson r	0,078	0,128	0,185	0,247	0,223	0,193
Αναγν.	Sig. (2-tailed)	0,363	0,134	0,020	0,002	0,008	0,023
	N	139	139	158	151	139	139

Ευχέρεια	Pearson r	0,185	0,028	0,165	0,216	0,115	0,036
	Sig. (2-tailed)	0,029	0,740	0,038	0,008	0,179	0,671
	N	139	139	158	151	139	139
Σύνταξη	Pearson r	0,148	0,050	0,078	0,171	0,157	0,046
	Sig. (2-tailed)	0,081	0,561	0,329	0,035	0,065	0,594
	N	139	139	158	151	139	139
Κατανόηση	Pearson r	0,071	-0,031	-0,011	0,043	0,057	-0,036
	Sig. (2-tailed)	0,406	0,714	0,893	0,603	0,506	0,676
	N	139	139	158	151	139	139
Μέση	Pearson r	0,169	0,143	0,155	0,259	0,199	0,131
	Sig. (2-tailed)	0,047	0,093	0,051	0,001	0,019	0,123
	N	139	139	158	151	139	139
Μέση	Pearson r	0,150	0,227	0,188	0,295	0,227	0,206
	Sig. (2-tailed)	0,079	0,007	0,018	0,000	0,007	0,015
	N	139	139	158	151	139	139

Πολυμεταβλητή Ανάλυση

Ακολουθεί η εφαρμογή μεικτών μοντέλων την ανάδειξη των στατιστικά σημαντικών παραγόντων που επιδρούν τελικά στους δείκτες έκβασης της μελέτης. Σημειώνεται ότι στην τελική επιλογή των παραμέτρων που εξετάζονται υπό το πρίσμα αυτής της πολυπαραγοντικής ανάλυσης αξιοποιούνται όλες οι πληροφορίες που έχουν παρατεθεί από τις προηγηθείσες μονοπαραγοντικές προσεγγίσεις.

Μέση Αναγνωστική Επίδοση

Από την εφαρμογή του μικτού μοντέλου για την επίδραση των παραγόντων που εξετάστηκαν στη μέση επίδοση φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η γλώσσα αλλά και ο μέσος όρος αναγνωστικής επίδοσης της τάξης με p-values 0,002 και 0,037, ενώ ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι από το σύνολο των επιδράσεων που αφορούν τις εφαρμογές συγκεκριμένων πρακτικών δε παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση (πίνακας 49). Στο μοντέλο ρόλο δεν έπαιξαν ούτε και η μέση επίδοση και αποκωδικοποίηση των μονόγλωσσων ή δίγλωσσων, ανεξαρτήτως μητρικής γλώσσας παρά το γεγονός ότι υπήρχαν ορισμένες ενδείξεις από τη μονοπαραγοντική ανάλυση των ελέγχων Pearson που παρουσιάζεται στον πίνακα 49.

Πίνακας 49: Αποτελέσματα παλινδρόμησης για την επίδραση παραγόντων στη μέση επίδοση

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Intercept	1	143	0,375	0,541
Γλώσσα	2	143	6,345	0,002
Μέσος όρος τάξης	1	143	4,420	0,037
M.O. οργάνωσης μαθημάτων	1	143	0,590	0,444
M.O. πηγές υλικού	1	143	0,008	0,930
M.O. είδη κειμένου	1	143	0,019	0,891
M.O. διδακτικές πρακτικές	1	143	0,503	0,479
M.O. αξιολόγηση	1	143	0,082	0,775

M.O. κατανόηση	1	143	0,356	0,551
M.O. εναλλακτικές προσεγγίσεις	1	143	0,045	0,833
M.O. λογοτεχνία	1	143	0,458	0,500
M.O. αναγνωστικές δυσκολίες	1	143	0,656	0,419
M.O. τρόπος αξιολόγησης	1	143	0,460	0,499
M.O. πληροφορίες	1	143	0,156	0,694

Πίνακας 50: Εκτιμήσεις της μέσης επίδοσης ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών

Γλωσσικό προφίλ μαθητών	Mean	Std. Error	df	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Μονόγλωσσοι	62,509 ^b	2,428	143	57,710	67,308
Δίγλωσσοι που μιλούν περισσότερο τη μητρική γλώσσα	51,906 ^b	2,613	143	46,741	57,071
Δίγλωσσοι που μιλούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα	64,865 ^b	3,116	143	58,705	71,024

Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δίγλωσσων που μιλούν τη μητρική τους γλώσσα πιο συχνά από την ελληνική συγκριτικά με τα δίγλωσσα παιδιά που μιλούν την ελληνική γλώσσα πιο συχνά ($p=0,005$) αλλά και συγκριτικά με τα μονόγλωσσα παιδιά ($p=0,014$). Οι ακριβείς εκτιμήσεις της μέσης επίδοσης για κάθε μία από τις κατηγορίες αυτές φαίνονται στον πίνακα 50. Παράλληλα, αναμένεται τάξεις με κατά μέσο όρο μεγαλύτερη αναγνωστική επίδοση να έχουν θετική επίδραση στην ατομική επίδοση. Συγκεκριμένα για κάθε μια μονάδα μεγαλύτερης μέσης αναγνωστικής επίδοσης της τάξης αναμένεται μεγαλύτερη ατομική επίδοση κατά 0,53 μονάδες. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για την εκτίμηση αυτή είναι από 0,03 έως και 1,02 μονάδες.

Μέση αποκωδικοποίηση

Από την εφαρμογή του μεικτού μοντέλου για την επίδραση των παραγόντων που εξετάστηκαν στη μέση αποκωδικοποίηση φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η γλώσσα αλλά και ο μέσος όρος επίδοσης της τάξης με p-values 0,001 και 0,088, ενώ ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι από το σύνολο των επιδράσεων που αφορούν τις εφαρμογές συγκεκριμένων πρακτικών δε παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση (πίνακας 51). Στο μοντέλο, ρόλο δεν έπαιξαν ούτε και η μέση επίδοση και αποκωδικοποίηση των μονόγλωσσων ή δίγλωσσων, ανεξαρτήτως μητρικής γλώσσας παρά το γεγονός ότι υπήρχαν ορισμένες ενδείξεις από τη μονοπαραγοντική ανάλυση των ελέγχων Pearson που παρουσιάζεται στον πίνακα 49.

Πίνακας 51: Αποτελέσματα παλινδρόμησης για την επίδραση παραγόντων στη μέση αποκωδικοποίηση

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Intercept	1	2,263	1,460	0,338
Γλώσσα	2	138,422	7,181	0,001
Πτυχίο εκπαιδευτικών	1	4,461	0,737	0,434
Μέσος όρος τάξης	1	5,244	4,396	0,088
Μ.Ο. οργάνωσης μαθημάτων	1	7,679	0,086	0,776
Μ.Ο. πηγές υλικού	1	6,919	0,695	0,432
Μ.Ο. είδη κειμένου	1	2,405	2,095	0,264
Μ.Ο. διδακτικές πρακτικές	1	3,447	0,090	0,781
Μ.Ο. αξιολόγηση	1	4,150	0,460	0,534
Μ.Ο. κατανόηση	1	6,936	0,902	0,374
Μ.Ο .εναλλακτικές προσεγγίσεις	1	3,302	0,353	0,591
Μ.Ο. λογοτεχνία	1	3,201	0,908	0,407
Μ.Ο. αναγνωστικές δυσκολίες	1	2,304	0,053	0,837
Μ.Ο. τρόπος αξιολόγησης	1	2,184	1,470	0,340
Μ.Ο. πληροφορίες	1	3,872	0,445	0,542

Πίνακας 52: Εκτιμήσεις της μέσης επίδοσης ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ τους μαθητών

Γλωσσικό προφίλ μαθητών	Mean	Std. Error	df	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Μονόγλωσσοι	67,031	3,728	6,010	57,911	76,150
Δίγλωσσοι που μιλούν περισσότερο τη μητρική γλώσσα	54,489 ^b	3,744	5,649	45,188	63,790
Δίγλωσσοι που μιλούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα	68,214	4,347	11,167	58,663	77,764

Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δίγλωσσων που μιλούν τη μητρική τους γλώσσα πιο συχνά από την ελληνική συγκριτικά με τα δίγλωσσα παιδιά που μιλούν την ελληνική γλώσσα πιο συχνά ($p=0,005$) αλλά και συγκριτικά με τα μονόγλωσσα παιδιά ($p=0,004$). Οι ακριβείς εκτιμήσεις της μέσης αποκωδικοποίησης για κάθε μία από τις κατηγορίες αυτές φαίνονται στον πίνακα 52.

Αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων.

Από την εφαρμογή του μεικτού μοντέλου για την επίδραση των παραγόντων που εξετάστηκαν στην αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η γλώσσα και μόνο, με p -value 0,013, ενώ και για τη διάσταση αυτή από το σύνολο των επιδράσεων που αφορούν τις εφαρμογές συγκεκριμένων πρακτικών δε παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση (πίνακας 53). Στο μοντέλο ρόλο δεν έπαιξαν ούτε και η μέση επίδοση και αποκωδικοποίηση των μονόγλωσσων ή δίγλωσσων, ανεξαρτήτως μητρικής γλώσσας παρά το γεγονός ότι υπήρχαν ορισμένες ενδείξεις από τη μονοπαραγοντική ανάλυση των ελέγχων Pearson που παρουσιάζεται στον πίνακα 49.

Πίνακας 53: Αποτελέσματα παλινδρόμησης για την επίδραση παραγόντων στην αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Intercept	1	2,006	0,024	0,892
Γλώσσα	2	141,628	4,476	0,013
Πτυχίο εκπαιδευτικών	1	3,306	0,043	0,848
Μέσος όρος τάξης	1	3,681	0,003	0,960
Μ.Ο. οργάνωσης μαθημάτων	1	5,093	0,255	0,635
Μ.Ο. πηγές υλικού	1	4,537	1,365	0,300
Μ.Ο. είδη κειμένου	1	2,088	0,041	0,857
Μ.Ο. διδακτικές πρακτικές	1	2,714	0,435	0,561
Μ.Ο. αξιολόγηση	1	3,073	0,337	0,601
Μ.Ο. κατανόηση	1	4,968	0,001	0,974
Μ.Ο. εναλλακτικές προσεγγίσεις	1	2,610	0,019	0,899
Μ.Ο. λογοτεχνία	1	2,540	0,030	0,876
Μ.Ο. αναγνωστικές δυσκολίες	1	2,017	0,504	0,551
Μ.Ο. τρόπος αξιολόγησης	1	1,955	1,822	,312
Μ.Ο. πληροφορίες	1	2,992	0,002	0,966

Πίνακας 54: Εκτιμήσεις της αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών.

Γλωσσικοπροφίλ μαθητών	Mean	Std. Error	df	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound

Μονόγλωσσοι	68,769	5,514	4,163	53,693	83,845
Δίγλωσσοι που μιλούν περισσότερο τη μητρική γλώσσα	56,706	5,547	4,145	41,515	71,897
Δίγλωσσοι που μιλούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα	71,832	6,229	6,790	57,011	86,654

Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δίγλωσσων που μιλούν τη μητρική τους γλώσσα πιο συχνά συγκριτικά με τα δίγλωσσα παιδιά που μιλούν την ελληνική γλώσσα πιο συχνά ($p=0,023$) αλλά και συγκριτικά με τα μονόγλωσσα παιδιά, έστω και οριακά ($p=0,049$). Οι ακριβείς εκτιμήσεις της αποκωδικοποίησης ψευδολέξεων για κάθε μία από τις κατηγορίες αυτές φαίνονται στον πίνακα 54.

Αποκωδικοποίηση λέξεων.

Κατά ανάλογο τρόπο από την εφαρμογή του μικτού μοντέλου για την επίδραση των παραγόντων που εξετάστηκαν στην αποκωδικοποίηση λέξεων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι και πάλι μόνο η γλώσσα, με p -value 0,016, ενώ και για τη διάσταση αυτή από το σύνολο των επιδράσεων που αφορούν τις εφαρμογές συγκεκριμένων πρακτικών δε παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση (πίνακας 55). Στο μοντέλο ρόλο δεν έπαιξαν ούτε και η μέση επίδοση και αποκωδικοποίηση των μονόγλωσσων ή δίγλωσσων, ανεξαρτήτως μητρικής γλώσσας παρά το γεγονός ότι υπήρχαν ορισμένες ενδείξεις από τη μονοπαραγοντική ανάλυση των ελέγχων Pearson που παρουσιάζεται στον πίνακα 49.

Πίνακας 55: Αποτελέσματα παλινδρόμησης για την επίδραση παραγόντων στην αποκωδικοποίηση λέξεων

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Intercept	1	135,000	0,434	0,511
Γλώσσα	2	135	4,284	0,016

Μέσος όρος τάξης	1	135,000	0,163	0,687
M.O. οργάνωσης μαθημάτων	1	135,000	1,449	0,231
M.O. πηγές υλικού	1	135,000	0,136	0,712
M.O. είδη κειμένου	1	135,000	0,508	0,477
M.O. διδακτικές πρακτικές	1	135	0,101	0,751
M.O. αξιολόγηση	1	135,000	0,078	0,780
M.O. κατανόηση	1	135,000	0,309	0,579
M.O. εναλλακτικές προσεγγίσεις	1	135,000	0,198	0,657
M.O. λογοτεχνία	1	135	0,482	0,489
M.O. αναγνωστικές δυσκολίες	1	135,000	0,321	0,572
M.O. τρόπος αξιολόγησης	1	135,000	0,014	0,906
M.O. πληροφορίες	1	135	0,171	0,680
Μέση αποκωδικοποίηση δίγλωσσων μητρική	1	135,000	0,025	0,876

Πίνακας 56: Εκτιμήσεις της αποκωδικοποίησης λέξεων ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών

Γλωσσικό προφίλ μαθητών	Mean	Std. Error	df	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Μονόγλωσσοι	67,385	3,398	135,000	60,665	74,104
Δίγλωσσοι που μιλούν περισσότερο τη μητρική γλώσσα	55,750	3,577	135,000	48,675	62,825
Δίγλωσσοι που μιλούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα	71,220	4,455	135,000	62,409	80,030

Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δίγλωσσων που μιλούν τη μητρική τους γλώσσα πιο συχνά από την ελληνική συγκριτικά με τα δίγλωσσα παιδιά που μιλούν την ελληνική γλώσσα πιο συχνά ($p=0,025$) όχι όμως και συγκριτικά με τα μονόγλωσσα παιδιά, αν και η τιμή του p -value είναι οριακή ($p=0,072$). Οι ακριβείς εκτιμήσεις της αποκωδικοποίησης λέξεων για καθεμία από τις κατηγορίες αυτές φαίνονται στον πίνακα 56.

Αποκωδικοποίηση διαχωρισμός πραγματικών λέξεων - ψευδολέξεων.

Από την εφαρμογή του μεικτού μοντέλου για την επίδραση των παραγόντων που εξετάστηκαν στην αποκωδικοποίηση διαχωρισμός πραγματικών λέξεων - ψευδολέξεων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η γλώσσα, ο μέσος όρος αναγνωστικής επίδοσης της τάξης, ο μέσος όρος των ειδών κειμένου και ο μέσος όρος των εναλλακτικών προσεγγίσεων με p -values 0,004, 0,001, 0,015 και 0,032 αντίστοιχα (πίνακας 57).

Πίνακας 57:Αποτελέσματα παλινδρόμησης για την επίδραση παραγόντων στην αποκωδικοποίηση -διαχωρισμό

Source	Numerator		F	Sig.
	df	Denominator df		
Intercept	1	142,000	1,380	0,242
Γλώσσα	2	142,000	5,807	0,004
Πτυχίο εκπαιδευτικών	1	142,000	0,271	0,603
Μέσος όρος τάξης	1	142,000	10,536	0,001
Μ.Ο. οργάνωσης μαθημάτων	1	142,000	0,124	0,725
Μ.Ο. πηγές υλικού	1	142,000	0,534	0,466
Μ.Ο. είδη κειμένου	1	142,000	6,080	0,015
Μ.Ο. διδακτικές πρακτικές	1	142,000	0,985	0,323
Μ.Ο. αξιολόγηση	1	142	0,462	0,498
Μ.Ο. κατανόηση	1	142,000	2,040	0,155

M.O. εναλλακτικές προσεγγίσεις	1	142,000	4,685	,032
M.O. λογοτεχνία	1	142	0,330	0,567
M.O. αναγνωστικές δυσκολίες	1	142	0,040	0,841
M.O. τρόπος αξιολόγησης	1	142,000	0,918	0,340
M.O. πληροφορίες	1	142,000	0,103	0,749

Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δίγλωσσων που μιλούν τη μητρική τους γλώσσα πιο συχνά από την ελληνική συγκριτικά με τα δίγλωσσα παιδιά που μιλούν την ελληνική γλώσσα πιο συχνά ($p=0,009$) αλλά και συγκριτικά με τα μονόγλωσσα παιδιά ($p=0,017$). Οι ακριβείς εκτιμήσεις της αποκωδικοποίησης διαχωρισμός πραγματικών λέξεων - ψευδολέξεων για κάθε μία από τις κατηγορίες αυτές φαίνονται στον πίνακα 58. Παράλληλα αναμένεται τάξεις με κατά μέσο όρο μεγαλύτερη αναγνωστική επίδοση να έχουν θετική επίδραση στην ατομική επίδοση. Συγκεκριμένα για κάθε μια μονάδα μεγαλύτερης μέσης αναγνωστικής επίδοσης της τάξης αναμένεται μεγαλύτερη τιμή στην αποκωδικοποίηση διαχωρισμό κατά 0,53 μονάδες. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για την εκτίμηση αυτή είναι από 0,44 έως και 1,83 μονάδες.

Παράλληλα η εφαρμογή πρακτικών που αφορούν τα είδη κειμένου και τις εναλλακτικές προσεγγίσεις επηρεάζουν την τιμή της αποκωδικοποίησης διαχωρισμού. Συγκεκριμένα για κάθε μια μονάδα περισσότερης εφαρμογής πρακτικών για τα είδη κειμένου αναμένεται μεγαλύτερη τιμή στην αποκωδικοποίηση διαχωρισμό κατά 19,5 μονάδες. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για την εκτίμηση αυτή είναι από 3,86 έως και 35,15 μονάδες. Παράλληλα για κάθε μια μονάδα περισσότερης εφαρμογής πρακτικών για τις εναλλακτικές προσεγγίσεις αναμένεται μεγαλύτερη τιμή στην αποκωδικοποίηση διαχωρισμό κατά 16,5 μονάδες. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για την εκτίμηση αυτή είναι από 1,43 έως και 31,52 μονάδες.

Πίνακας 58: Εκτιμήσεις της αποκωδικοποίησης -διαχωρισμό ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών

Γλωσσικό προφίλ μαθητών	Mean	Std. Error	df	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Μονόγλωσσοι	62,427	4,245	142,000	54,036	70,818
Δίγλωσσοι που μιλούν περισσότερο τη μητρική γλώσσα	48,331	4,245	142,000	39,940	56,721
Δίγλωσσοι που μιλούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα	62,877	5,061	142,000	52,871	72,882

Αποκωδικοποίηση αναγνώριση λέξεων.

Από την εφαρμογή του μεικτού μοντέλου για την επίδραση των παραγόντων που εξετάστηκαν στη αποκωδικοποίηση αναγνώριση λέξεων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η γλώσσα και ο μέσος όρος των διδακτικών πρακτικών με p-values 0,005 και 0,039 αντίστοιχα (πίνακας 59).

Πίνακας 59: Αποτελέσματα παλινδρόμησης για την επίδραση παραγόντων στην αποκωδικοποίηση αναγνώριση

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Intercept	1	135,000	0,411	0,523
Γλώσσα	2	135,000	5,511	0,005
Μέσος όρος τάξης	1	135,000	0,466	0,496
M.O. οργάνωσης μαθημάτων	1	135,000	0,121	0,728
M.O. πηγές υλικού	1	135,000	0,379	0,539
M.O. είδη κειμένου	1	135,000	1,485	0,225
M.O. διδακτικές πρακτικές	1	135,000	4,323	0,039
M.O. αξιολόγηση	1	135,000	1,207	0,274

M.O. κατανόηση	1	135,000	1,032	0,311
M.O. εναλλακτικές προσεγγίσεις	1	135,000	1,350	0,247
M.O. λογοτεχνία	1	135,000	0,212	0,646
M.O. αναγνωστικές δυσκολίες	1	135,000	1,890	0,171
M.O. τρόπος αξιολόγησης	1	135	1,018	0,315
M.O. πληροφορίες	1	135,000	3,095	0,081
Μέση αποκωδικοποίηση δίγλωσσων μητρική	1	135,000	0,025	0,876

Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δίγλωσσων που μιλούν τη μητρική τους γλώσσα πιο συχνά από την ελληνική συγκριτικά με τα δίγλωσσα παιδιά που μιλούν την ελληνική γλώσσα πιο συχνά ($p=0,016$) αλλά και συγκριτικά με τα μονόγλωσσα παιδιά ($p=0,016$ επίσης). Οι ακριβείς εκτιμήσεις για κάθε μία από τις κατηγορίες φαίνονται στον πίνακα 60. Παράλληλα, αναμένεται η συχνότερη χρήση των συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών να έχουν θετική επίδραση στην αναγνώριση πραγματικών λέξεων με τη χρήση εικόνας. Συγκεκριμένα για κάθε 0,1 μονάδες συχνότερης χρήσης των συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών αναμένεται μεγαλύτερη τιμή στην αποκωδικοποίηση αναγνώριση κατά 6,37 μονάδες. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για την εκτίμηση αυτή είναι από 0,31 έως και 12,44 μονάδες.

Πίνακας 60: Εκτιμήσεις της αποκωδικοποίησης αναγνώριση ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών

Γλωσσικό προφίλ μαθητών	Mean	Std. Error	df	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Μονόγλωσσοι	61,615	3,018	135,000	55,647	67,583

Δίγλωσσοι που μιλούν περισσότερο τη μητρική γλώσσα	48,745	3,177	135,000	42,462	55,029
Δίγλωσσοι που μιλούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα	63,271	3,957	135,000	55,446	71,096

Ευχέρεια

Από την εφαρμογή του μεικτού μοντέλου για την επίδραση των παραγόντων που εξετάστηκαν στην ευχέρεια φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι ο μέσος όρος αναγνωστικής επίδοσης της τάξης, ο μέσος όρος της εφαρμογής πρακτικών για τα είδη κειμένου, ο μέσος όρος της εφαρμογής πρακτικών για την αξιολόγηση, ο μέσος όρος της εφαρμογής πρακτικών για την κατανόηση, ο μέσος όρος της εφαρμογής πρακτικών των εναλλακτικών προσεγγίσεων και ο μέσος όρος της εφαρμογής πρακτικών της λογοτεχνίας με p-values 0,022, 0,051, 0,028, 0,020, 0,040 και 0,016 αντίστοιχα (πίνακας 61).

Πίνακας 61: Αποτελέσματα παλινδρόμησης για την επίδραση παραγόντων στην ευχέρεια

Source	Denominator		F	Sig.
	Numerator df	df		
Intercept	1	135,000	5,269	0,023
Γλώσσα	2	135	2,584	0,079
Μέσος όρος τάξης	1	135,000	5,403	0,022
M.O. οργάνωσης μαθημάτων	1	135,000	2,369	0,126
M.O. πηγές υλικού	1	135,000	3,282	0,072
M.O. είδη κειμένου	1	135,000	3,896	0,051
M.O. διδακτικές πρακτικές	1	135,000	2,362	0,127
M.O. αξιολόγηση	1	135,000	4,929	0,028
M.O. κατανόηση	1	135,000	5,498	0,020
M.O. εναλλακτικές προσεγγίσεις	1	135,000	4,315	0,040

M.O. λογοτεχνία	1	135,000	5,930	0,016
M.O. αναγνωστικές δυσκολίες	1	135,000	,645	0,423
M.O. τρόπος αξιολόγησης	1	135,000	,825	0,365
M.O. πληροφορίες	1	135,000	3,461	0,065
Μέση αποκωδικοποίηση δίγλωσσων μητρική	1	135,000	3,256	0,073

Πίνακας 62: Εκτιμήσεις της ευχέρειας ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών

Γλωσσικό προφίλ μαθητών	Mean	Std. Error	df	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Μονόγλωσσοι	56,787	3,088	135,000	50,680	62,894
Δίγλωσσοι που μιλούν περισσότερο τη μητρική γλώσσα	53,643	3,251	135,000	47,213	60,073
Δίγλωσσοι που μιλούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα	65,418	4,049	135	57,410	73,426

Για την ευχέρεια δε παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δίγλωσσων που μιλούν τη μητρική τους γλώσσα πιο συχνά από την ελληνική συγκριτικά με τα δίγλωσσα παιδιά που μιλούν την ελληνική γλώσσα πιο συχνά ($p=0,080$) αλλά ούτε και συγκριτικά με τα μονόγλωσσα παιδιά ($p=0,295$). Οι τιμές της ευχέρειας για κάθε περίπτωση φαίνονται στον πίνακα 62.

Στατιστικά σημαντικές επιδράσεις όμως παρατηρήθηκαν για τη μέση αναγνωστική επίδοση της τάξης και για ένα σύνολο εφαρμογής συγκεκριμένων πρακτικών. Αναμένεται, συνεπώς, τάξεις με κατά μέσο όρο μεγαλύτερη αναγνωστική

επίδοση να έχουν θετική επίδραση στην ατομική επίδοση. Συγκεκριμένα για κάθε 1 μονάδα μεγαλύτερης μέσης αναγνωστικής επίδοσης της τάξης αναμένεται μεγαλύτερη τιμή στην ευχέρεια κατά 3,77 μονάδες. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για την εκτίμηση αυτή είναι από 0,56 έως και 6,99 μονάδες. Παράλληλα για κάθε 0,1 μονάδα περισσότερης εφαρμογής πρακτικών που αφορούν αξιολόγηση αναμένεται μεγαλύτερη τιμή στην ευχέρεια κατά 7,43 μονάδες με 95% διάστημα εμπιστοσύνης για την εκτίμηση αυτή από 0,80 έως και 14,63 μονάδες. Επίσης για κάθε 0,1 μονάδα περισσότερης εφαρμογής πρακτικών που αφορούν κατανόηση αναμένεται μεγαλύτερη τιμή στην ευχέρεια κατά 9,35 μονάδες με 95% διάστημα εμπιστοσύνης για την εκτίμηση αυτή από 1,40 έως και 17,23 μονάδες. Επιπλέον για κάθε 0,1 μονάδα περισσότερης εφαρμογής πρακτικών που αφορούν εναλλακτικές προσεγγίσεις αναμένεται μεγαλύτερη τιμή στην ευχέρεια κατά 6,09 μονάδες με 95% διάστημα εμπιστοσύνης για την εκτίμηση αυτή από 0,29 έως και 11,89 μονάδες. Τέλος για κάθε 0,1 μονάδα περισσότερης εφαρμογής πρακτικών που αφορούν λογοτεχνία αναμένεται μεγαλύτερη τιμή στην ευχέρεια κατά 23,08 μονάδες με 95% διάστημα εμπιστοσύνης για την εκτίμηση αυτή από 4,48 έως και 43,27 μονάδες

Σύνταξη

Από την εφαρμογή του μεικτού μοντέλου για την επίδραση των παραγόντων που εξετάστηκαν στη σύνταξη φαίνεται ότι στατιστικά σημαντικός είναι μόνο ο μέσος όρος αναγνωστικής επίδοσης της τάξης με p-values 0,012, ενώ και εδώ δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση από το σύνολο των επιδράσεων που αφορούν τις εφαρμογές συγκεκριμένων πρακτικών (πίνακας 63).

Πίνακας 63: Αποτελέσματα παλινδρόμησης για την επίδραση παραγόντων στη σύνταξη

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Intercept	1	142,000	0,516	0,474
Γλώσσα	2	142	2,006	0,138
Πτυχίο εκπαιδευτικών	1	142,000	1,295	0,257
Μέσος όρος τάξης	1	142,000	6,434	0,012
M.O. οργάνωσης μαθημάτων	1	142	2,071	0,152
M.O. πηγές υλικού	1	142	3,872	0,051

M.O. είδη κειμένου	1	142,000	1,211	0,273
M.O. διδακτικές πρακτικές	1	142,000	0,058	0,809
M.O. αξιολόγηση	1	142,000	0,578	0,449
M.O. κατανόηση	1	142,000	2,453	0,120
M.O. εναλλακτικές προσεγγίσεις	1	142	0,041	0,839
M.O. λογοτεχνία	1	142,000	1,333	0,250
M.O. αναγνωστικές δυσκολίες	1	142,000	3,906	0,051
M.O. τρόπος αξιολόγησης	1	142,000	0,903	0,343
M.O. πληροφορίες	1	142,000	2,289	0,133

Συγκεκριμένα δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δίγλωσσων που μιλούν τη μητρική τους γλώσσα πιο συχνά από την ελληνική συγκριτικά με τα δίγλωσσα παιδιά που μιλούν την ελληνική γλώσσα πιο συχνά ($p=0,537$) αλλά ούτε και συγκριτικά με τα μονόγλωσσα παιδιά ($p=0,164$). Οι ακριβείς εκτιμήσεις για κάθε μία από τις κατηγορίες φαίνονται στον πίνακα 64. Αναμένεται όμως τάξεις με κατά μέσο όρο μεγαλύτερη αναγνωστική επίδοση να έχουν θετική επίδραση στην ατομική επίδοση. Συγκεκριμένα για κάθε μια μονάδα μεγαλύτερης μέσης αναγνωστικής επίδοσης της τάξης αναμένεται μεγαλύτερη ατομική επίδοση κατά 1,05 μονάδες. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για την εκτίμηση αυτή είναι από 0,23 έως και 1,88 μονάδες.

Πίνακας 64: Εκτιμήσεις της σύνταξης ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών

Γλωσσικό προφίλ μαθητών	Mean	Std. Error	df	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Μονόγλωσσοι	60,153	5,047	142,000	50,176	70,131
Δίγλωσσοι που μιλούν περισσότερο τη μητρική γλώσσα	52,653	5,047	142,000	42,676	62,630

Δίγλωσσοι που μιλούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα	64,598	6,018	142,000	52,700	76,495
------------------------------------------------------------	--------	-------	---------	--------	--------

Κατανόηση

Από την εφαρμογή του μεικτού μοντέλου για την επίδραση των παραγόντων που εξετάστηκαν στην κατανόηση φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η γλώσσα και μόνο, με p-value 0,014, ενώ και για τη διάσταση αυτή από το σύνολο των επιδράσεων που αφορούν τις εφαρμογές συγκεκριμένων πρακτικών δε παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση (πίνακας 65). Στο μοντέλο ρόλο δεν έπαιξαν ούτε και η μέση επίδοση και αποκωδικοποίηση των μονόγλωσσων ή δίγλωσσων, ανεξαρτήτως μητρικής γλώσσας ενώ είναι και η μοναδική έκβαση για την οποία δεν υπήρξε καμία ένδειξη συσχέτισης ούτε από τη μονοπαραγοντική ανάλυση των ελέγχων Pearson που παρουσιάζεται στον πίνακα 49.

Πίνακας 65: Αποτελέσματα παλινδρόμησης για την επίδραση παραγόντων στην κατανόηση

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Intercept	1	2,346	0,042	0,854
Γλώσσα	2	141,992	4,412	0,014
Πτυχίο εκπαιδευτικών	1	3,433	0,207	0,676
Μέσος όρος τάξης	1	3,716	0,351	0,588
M.O. οργάνωσης μαθημάτων	1	4,857	0,938	0,378
M.O. πηγές υλικού	1	4,377	1,478	0,286
M.O. είδη κειμένου	1	2,416	0,126	0,751
M.O. διδακτικές πρακτικές	1	2,945	0,060	0,823
M.O. αξιολόγηση	1	3,228	0,281	0,630
M.O. κατανόηση	1	4,839	0,009	0,929
M.O. εναλλακτικές προσεγγίσεις	1	2,852	0,808	0,438

M.O. λογοτεχνία	1	2,792	0,007	0,939
M.O. αναγνωστικές δυσκολίες	1	2,352	1,360	0,348
M.O. τρόπος αξιολόγησης	1	2,303	1,269	0,364
M.O. πληροφορίες	1	3,184	0,458	0,544

Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δίγλωσσων που μιλούν τη μητρική τους γλώσσα πιο συχνά από την ελληνική συγκριτικά με τα δίγλωσσα παιδιά που μιλούν την ελληνική γλώσσα πιο συχνά ($p=0,028$) αλλά και συγκριτικά με τα μονόγλωσσα παιδιά ($p=0,043$). Οι ακριβείς εκτιμήσεις για κάθε μία από τις κατηγορίες φαίνονται στον πίνακα 66.

Πίνακας 66: Εκτιμήσεις της κατανόησης ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών

Γλωσσικό προφίλ μαθητών	Mean	Std. Error	df	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Μονόγλωσσοι	67,490	6,613	4,122	49,341	85,638
Δίγλωσσοι που μιλούν περισσότερο τη μητρική γλώσσα	54,198	6,651	4,162	36,012	72,384
Δίγλωσσοι που μιλούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα	69,978	7,301	6,114	52,193	87,763

Επιχειρώντας να εξετάσουμε τις σχέσεις της συχνότητας χρήσης των διδακτικών πρακτικών με τη μέση επίδοση και τη μέση αποκωδικοποίηση ξεχωριστά για κάθε μία από τις τρεις γλωσσικές ομάδες εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις με τη συχνότητα χρήσης αρκετών διδακτικών πρακτικών για την ομάδα των μονόγλωσσων μαθητών, όχι όμως και για τις δύο άλλες ομάδες των δίγλωσσων, όπως φαίνεται στους πίνακες συσχετίσεων που ακολουθούν. Η διαφοροποίηση αυτή δεν προκύπτει από την ανάλυση παλινδρόμησης που προηγήθηκε, καθώς οι αλληλεπιδράσεις των διδακτικών πρακτικών και των

γλωσσικών ομάδων δε μπορούν να καταστούν στατιστικά σημαντικές λόγω του σχετικά μικρού δείγματος ανά γλωσσική κατηγορία. Τα στοιχεία (πίνακες 67,68, 69) υποδεικνύουν ότι η εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών ενδέχεται να έχει περισσότερη απήχηση στους μονόγλωσσους μαθητές παρά στους δίγλωσσους.

Πίνακας 67: Συσχετίσεις διδακτικών πρακτικών με τους μονόγλωσσους μαθητές (N=65)

		Μέση Επίδοση		Μέση Αποκωδικοποίηση		
		Correlation		Correlation		
		Coefficient	Sig. (2-tailed)	Coefficient	Sig. (2-tailed)	N
Spear man's Rho	M.O. οργάνωση μαθημάτων	0,097	0,440	0,268	0,031	65
	M.O. πηγές υλικού	0,098	0,438	0,052	0,679	65
	M.O. είδη κειμένου	0,237	0,057	0,352	0,004	65
	M.O. διδακτικές πρακτικές	0,081	0,523	0,119	0,347	65
	M.O. αξιολόγησης	0,348	0,005	0,302	0,014	65
	M.O. κατανόησης	0,177	0,158	0,215	0,085	65
	M.O. εναλλακτικές προσεγγίσεις	0,229	0,067	0,229	0,067	65
	M.O. λογοτεχνίας	0,177	0,159	0,130	0,302	65
	M.O. αναγνωστικές δυσκολίες	0,269	0,030	0,090	0,477	65
	M.O. τρόπος αξιολόγησης	0,314	0,011	0,337	0,006	65
	M.O. πληροφορίες	0,120	0,340	0,242	0,052	65

Πίνακας 68: Συσχετίσεις διδακτικών πρακτικών με τους δίγλωσσους μαθητές με συχνή χρήση της μητρικής γλώσσας (N=55)

		Μέση Επίδοση		Μέση Αποκωδικοποίηση		
		Correlation		Correlation		
		Coefficient	Sig. (2-tailed)	Coefficient	Sig. (2-tailed)	N
Spear man's Rho	M.O. οργάνωση μαθημάτων	0,140	0,309	0,081	0,557	55
	M.O. πηγές υλικού	0,192	0,161	0,166	0,224	55
	M.O. είδη κειμένου	0,199	0,145	0,180	0,188	55
	M.O. διδακτικές πρακτικές	0,063	0,649	0,045	0,747	55

M.O. αξιολόγησης	0,152	0,268	0,169	0,219	55
M.O. κατανόησης	0,133	0,332	0,154	0,260	55
M.O. εναλλακτικές προσεγγίσεις	0,170	0,215	0,150	0,275	55
M.O. λογοτεχνίας	0-198	0,148	0,232	0,088	55
M.O. αναγνωστικές δυσκολίες	0,212	0,121	0,195	0,153	55
M.O. τρόπος αξιολόγησης	0,130	0,343	0,170	0,215	55
M.O. πληροφορίες	0,155	0,259	0,139	0,313	55

Πίνακας 69: Συσχετίσεις διδακτικών πρακτικών με τους δίγλωσσους μαθητές με συχνή χρήση της ελληνικής γλώσσας (N=38)

		Μέση Επίδοση		Μέση Αποκωδικοποίηση		
		Correlation		Correlation		
		Coefficient	Sig. (2-tailed)	Coefficient	Sig. (2-tailed)	N
Spear man's rho	M.O. οργάνωση μαθημάτων	0,093	0,580	0,181	0,278	38
	M.O. πηγές υλικού	0,174	0,295	0,032	0,848	38
	M.O είδη κειμένου	0,097	0,562	0,177	0,288	38
	M.O. διδακτικές πρακτικές	0,308	0,060	0,256	0,121	38
	M.O. αξιολόγησης	0,035	0,833	0,238	0,150	38
	M.O. κατανόησης	0,158	0,342	0,049	0,768	38
	M.O. εναλλακτικές προσεγγίσεις	0,087	0,602	0,041	0,809	38
	M.O. λογοτεχνίας	0,135	0,419	0,241	0,145	38
	M.O. αναγνωστικές δυσκολίες	0,209	0,208	0,115	0,494	38
	M.O. τρόπος αξιολόγησης	0,347	0,033	0,124	0,459	38
	M.O. πληροφορίες	0,000	1,000	0,137	0,413	38

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Βασικός στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν η καταγραφή της αναγνωστικής επίδοσης δίγλωσσων μεταναστών μαθητών που φοιτούσαν σε τάξεις της Πρώτης Δημοτικού διαφόρων Περιφερειών της ελληνικής επικράτειας. Επιμέρους στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση πιθανής επίδρασης της προτιμώμενης γλώσσας επικοινωνίας (γλώσσα χώρας καταγωγής ή γλώσσα χώρας υποδοχής) στην αναγνωστική επίδοση των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών, καθώς και της συχνότητας χρήσης των διδακτικών πρακτικών στην αναγνωστική επίδοση των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών και των μονόγλωσσων συμμαθητών τους.

Αναλυτικά, αξιολογήθηκε επιμελώς η αναγνωστική ικανότητα των δίγλωσσων μεταναστών και των μονόγλωσσων μαθητών του δείγματος (N= 158) μέσω της επίδοσής τους σε σχετικές αναγνωστικές δοκιμασίες. Παράλληλα, με το κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο αναδύθηκε η συχνότητα χρήσης πρακτικών που αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Η ανάδειξη ποικίλων όρων και παραγόντων ως καθοριστικών για την κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης αποτέλεσε πρόσθετο προβληματισμό προς διερεύνηση.

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας που επιχειρείται στη συνέχεια, ακολουθεί τους άξονες των βασικών στόχων της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων αποκαλύφθηκε μια μεγάλη διασπορά των μέσων όρων των μαθητών του δείγματος, ως προς τη συνολική αναγνωστική επίδοση, αλλά και των επιμέρους διαστάσεων της, αφού άλλοι μαθητές επέδειξαν υπερβολικά χαμηλές και άλλοι υπερβολικά υψηλές επιδόσεις σε αυτές. Λόγω αυτής της ποικιλομορφίας του δείγματος ως προς τις απαντήσεις τους στις δοκιμασίες, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων έχει νόημα μόνο, εφόσον ιδωθούν τα αποτελέσματα συνολικά και όχι για κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Η αξιολόγηση, λοιπόν, της σφαιρικής αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών του δείγματος - δίγλωσσων μεταναστών και γηγενών μονόγλωσσων - που φοιτούν σε μεικτές γλωσσικά και πολιτισμικά τάξεις της Πρώτης Δημοτικού κατέδειξε μέτριες επιδόσεις για το σύνολο των συμμετεχόντων, εύρημα που επαληθεύει την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση (EY1). Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι, κατά την πρώτη φάση ανάπτυξης των βασικών αναγνωστικών τους δεξιοτήτων, οι μαθητές παρουσίασαν μέτρια επίπεδα μέσης αναγνωστικής επίδοσης. Αντίστοιχες ήταν και οι επιδόσεις τους στις επιμέρους δεξιότητες της ανάγνωσης, όπως στην αποκωδικοποίηση, στην

ευχέρεια και στην κατανόηση, ενώ χαμηλές ήταν οι επιδόσεις τους στις δοκιμασίες αξιολόγησης της συντακτικής δεξιότητας.

Η μέτρια αναγνωστική επίδοση, σε συνδυασμό με τις μέτριες επιδόσεις τους στις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, μπορούν, ίσως, να ερμηνευτούν με βάση την ηλικία των μαθητών του δείγματος. Σύμφωνα με έρευνες στην Ελλάδα για την κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης, το στάδιο της συστηματικής διδασκαλίας της αποκωδικοποίησης των γραφημάτων ξεκινάει με την είσοδο του παιδιού στην Πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου και ολοκληρώνεται 6 ή 9 μήνες μετά το τέλος της τάξης, χωρίς, ωστόσο, να αγνοείται το προ-αναγνωστικό στάδιο προετοιμασίας που θεωρείται απαραίτητο για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης (Αϊδίνης, 2012). Παράλληλα, η ικανότητα ανάγνωσης λέξεων με βάση την αποκωδικοποίηση ολοκληρώνεται στο τέλος της Δευτέρας τάξης και ιδιαίτερα στην Τρίτη τάξη του Δημοτικού σχολείου (Αϊδίνης, 2003· Πόρποδας, 2002). Πρόσφατη έρευνα για την ανάγνωση στην Ελλάδα αναφέρει πως η αποκωδικοποίηση αναπτύσσεται σημαντικά από την Πρώτη στη Δευτέρα τάξη και από τη Δευτέρα στην Τρίτη τάξη του Δημοτικού και στη συνέχεια αναπτύσσεται μεταξύ της Έκτης και της Πρώτης Γυμνασίου (Παντελιάδου, Αντωνίου & Σιδερίδης, 2018).

Παρόλο που η κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης ολοκληρώνεται μεταγενέστερα, ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας εστίασε σε μαθητές της συγκεκριμένης ηλικιακής φάσης, διότι, εάν μέχρι την ηλικία των εννέα ετών δεν έχει γίνει καμία εκπαιδευτική παρέμβαση, ένα ποσοστό 75% των παιδιών συνεχίζει να έχει αναγνωστικές δυσκολίες σε όλη του τη σχολική φοίτηση (Boscardin, Muthen, Francis & Baker, 2008). Επίσης, υποστηρίζεται ότι οι διορθωτικές και οι ενισχυτικές παρεμβάσεις, όταν λαμβάνουν χώρα σε μικρές ηλικίες, βοηθούν όχι μόνο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αλλά και στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης στα μετέπειτα έτη της σχολικής τους φοίτησης (Gabrieli, 2009· Hoff, 2013· Yesil-Dagli, 2011)

Ως προς την πρώτη βασική γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης, την αποκωδικοποίηση, από την ανάλυση των δεδομένων αποδείχτηκε πως οι μαθητές του δείγματος παρουσίασαν σε αυτήν την ηλικιακή φάση σχετικά καλύτερες επιδόσεις στις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, όπως είναι η ανάγνωση ψευδολέξεων και η ανάγνωση πραγματικών λέξεων. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με παλαιότερες έρευνες για την κατάκτηση της ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με τις οποίες, η ικανότητα αναγνώρισης λέξεων φαίνεται να ολοκληρώνεται σχετικά νωρίς, στο τέλος,

δηλαδή, της Πρώτης τάξης. Τα παιδιά, σε αυτήν την ηλικιακή φάση, μπορούν να αναγνωρίσουν έναν αρκετά μεγάλο αριθμό πραγματικών και άσημων λέξεων με μια ποικιλία φωνολογικών δομών (Αϊδίνη, 2003, 2012· Porpodas, & Palaiothodorou, 1999· Porpodas, 2001). Σύμφωνα, επίσης, με τον Πρωτόπαπα (2010), καθώς η συνέπεια του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος για την ανάγνωση εκτιμάται περίπου σε 95%, ακόμη και οι αρχάριοι αναγνώστες μπορούν να αποκωδικοποιήσουν εύκολα, εφαρμόζοντας τους κανόνες γραφοφωνημικής αντιστοιχίας.

Οι μέτριες επιδόσεις των μαθητών στη μέση αποκωδικοποίηση φάνηκε να συνδέονται με αντίστοιχες μέτριες επιδόσεις και στην αναγνωστική τους ευχέρεια. Διαχρονικές έρευνες για μαθητές που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο, εκεί δηλαδή που υπάρχει μεγάλη εξέλιξη της αναγνωστικής ευχέρειας, έδειξαν πως η ανάπτυξη της ευχέρειας σε επίπεδο κειμένου εξαρτάται τόσο από την ικανότητα αποκωδικοποίησης όσο και από τη φωνολογική ενημερότητα και την ακρίβεια (Kim, Petscher, Schatschneider & Foorman, 2010). Σε έρευνα των Παντελιάδου, Αντωνίου και Σιδερίδη (2018) αναφορικά με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας, αποδείχτηκε πως υπάρχει σταθερή εξέλιξη σε όλες τις τάξεις με μεγαλύτερη ανάπτυξη από την Πρώτη στη Δευτέρα και από τη Δευτέρα στην Τρίτη τάξη του Δημοτικού σχολείου.

Η ανάπτυξη του βασικού επιπέδου ευχέρειας φαίνεται να επηρεάζει και την αναγνωστική κατανόηση των παιδιών μικρής ηλικίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα παιδιά που φτάνουν σε αυτό το επίπεδο μπορούν οπωσδήποτε να κατανοούν αυτό που διαβάζουν (Burns et al., 2011). Έρευνες, επίσης, κατέδειξαν τη σημαντική επίδραση της ευχέρειας στην αναγνωστική κατανόηση όχι μόνο των παιδιών μεγαλύτερων τάξεων, αλλά και αυτών που φοιτούν στην Πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου (Hudson, Torgesen, Lane & Turner, 2012· Petscher & Kim, 2011).

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ως προς τις δοκιμασίες, που εξέτασαν τη δεξιότητα της κατανόησης, προέκυψε πως όλοι οι μαθητές του δείγματος επέδειξαν και πάλι μέτριες επιδόσεις στην κατανόηση γραπτών κειμένων μέσω ασκήσεων πολλαπλής επιλογής και διαβαθμισμένης πάντα δυσκολίας. Ωστόσο, τα αποτελέσματα έρευνας των Αϊδίνη και Δράκογλου (2012) έδειξαν υστέρηση των παιδιών μικρών τάξεων στην αναγνωστική κατανόηση κειμένων παρά την επιτυχή ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων και ιδιαίτερα των λέξεων που παρουσιάζονται μέσα σε κείμενο. Σημαντικό εύρημα ήταν ότι τα παιδιά αυτά απέτυχαν να εντοπίσουν ακόμη και τις πληροφορίες που υπήρχαν αυτούσιες στο κείμενο. Αναφορικά με την ανάπτυξη

της κατανόησης έχει αποδειχτεί πως δεν είναι ομοιογενής, αλλά εμφανίζει διαφοροποίηση ανάλογα με το επίπεδο αξιολόγησης (κυριολεκτική/ συμπερασματική/ ερμηνευτική) της συγκεκριμένης δεξιότητας (Παντελιάδου, Αντωνίου & Σιδερίδης, 2018).

Μια περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων αφορούσε στην πιθανή ανάδυση στατιστικών διαφοροποιήσεων στις αναγνωστικές επιδόσεις των μαθητών του δείγματος ως προς το φύλο (EY2). Βάσει αυτής της ανάλυσης προέκυψε, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, η υπερίσχυση των αγοριών έναντι των κοριτσιών, καθώς και η υπερίσχυση των δίγλωσσων αγοριών έναντι των δίγλωσσων κοριτσιών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα πολλών διεθνών ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες, τα κορίτσια φαίνεται διαχρονικά να υπερτερούν σε σχέση με τα αγόρια, ως προς τη γενικότερη αναγνωστική τους επίδοση, αλλά και ως προς την αναγνωστική κατανόηση (Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017· OECD, 2015, 2020· Stoet & Geary, 2013).

Μια πιθανή ερμηνεία για το εύρημα αυτό μπορεί να είναι η μικρή ηλικία των μαθητών του δείγματος, καθώς οι περισσότερες έρευνες αφορούσαν παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί πως κατά μέσο όρο σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ, η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς την αναγνωστική τους δεξιότητα μειώθηκε κατά δώδεκα μονάδες μεταξύ του 2009 και του 2015. Συγκεκριμένα, οι επιδόσεις των αγοριών βελτιώθηκαν, ιδίως μεταξύ των αγοριών με υψηλότερες επιδόσεις, ενώ μειώθηκαν μεταξύ των κοριτσιών με τις χαμηλότερες επιδόσεις (OECD, 2016).

Ένα σημαντικό εύρημα που προέκυψε από την πολυπαραγοντική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας μελέτης είναι ότι ο μέσος όρος της αναγνωστικής επίδοσης της κάθε τάξης φάνηκε να επηρεάζει θετικά τη μέση αναγνωστική επίδοση του κάθε μαθητή ξεχωριστά (EY 3). Συγκεκριμένα, οι τάξεις, με κατά μέσο όρο μεγαλύτερη αναγνωστική επίδοση, ενδέχεται να έχουν θετική επίδραση στην ατομική επίδοση των μαθητών του δείγματος τόσο στη μέση αναγνωστική επίδοση όσο και στην ευχέρεια και στη σύνταξη. Το εύρημα αυτό συμπλέει με αποτελέσματα άλλων ερευνών που αποδεικνύουν την επίδραση της σχολικής επίδοσης του συνόλου των μαθητών μιας τάξης στις ατομικές επιδόσεις (Allen, Gregory, Mikami, Lun, Hamre, & Pianta, 2013· Bruke & Sass, 2013).

Σύμφωνα με τη στοχοθεσία της έρευνας, το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε στις αναγνωστικές επιδόσεις των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών του δείγματος, που

αποτελέσαν και την κύρια ερευνητική ομάδα της συγκεκριμένης μελέτης. Οι σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών έχουν κερδίσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, λόγω των υψηλών επιπέδων εισροής υπηκόων τρίτων χωρών στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τα υψηλά επίπεδα εσωτερικής μετακίνησης στις ευρωπαϊκές χώρες, είχε ως αποτέλεσμα τα σχολεία των χωρών αυτών να αντιμετωπίσουν μια ξαφνική και απότομη αύξηση του αριθμού των παιδιών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα.

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών που προέρχονται από μεταναστευτικά περιβάλλοντα αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, αντικείμενο πολλών ερευνητικών μελετών (European Commission, 2017d· Motti-Stefanidi et. al., 2008· Motti-Stefanidi et. al., 2012· Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2017· OECD, 2011 · OECD, 2016, 2019· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012· Πράξη Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών, 2011). Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών καταδεικνύουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών, με τα αίτια της αποτυχίας τους να ανάγονται σε έναν συνδυασμό παραγόντων που εντάσσονται στο πλαίσιο των ατομικών διαφορών, καθώς και του ευρύτερου οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος.

Επιμέρους στόχος της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η καταγραφή των αναγνωστικών επιδόσεων των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών, καθώς και η ανάδειξη πιθανών διαφοροποιήσεων μεταξύ των επιδόσεων των δίγλωσσων μεταναστών και των γηγενών συμμαθητών τους. Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε πως οι δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές παρουσίασαν μέτρια επίπεδα μέσης αναγνωστικής επίδοσης, όπως και μέτριες επιδόσεις στην αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Όμοιες, επίσης, ήταν και οι επιδόσεις τους κατά την αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας, ενώ χαμηλές επιδόσεις καταγράφηκαν μόνο στις δοκιμασίες που εξέτασαν τις συντακτικές τους δεξιότητες.

Με την ανάλυση των δεδομένων για την ανάδειξη πιθανών διαφοροποιήσεων, μεταξύ των δίγλωσσων και των γηγενών μαθητών, αποδείχτηκε ότι η μέση αναγνωστική επίδοση, βάσει της κατηγοριοποίησης που προτείνει το ερευνητικό εργαλείο, κυμάνθηκε για αμφότερες τις ομάδες σε μέτρια επίπεδα (EY4), εκτός από την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών ως προς τη συντακτική δεξιότητα. Εκεί οι δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές του δείγματος παρουσίασαν χαμηλές επιδόσεις σε αντίθεση με τους γηγενείς συμμαθητές τους, που οι επιδόσεις τους κυμάνθηκαν σε μέτρια επίπεδα.

Παρόμοιες αναγνωστικές επιδόσεις των δίγλωσσων και μονόγλωσσων μαθητών από την πρώτη έως την τρίτη τάξη έχουν αποδειχτεί σε έρευνα των Kieffer και Vukonic (2012), οι οποίοι απέδωσαν την παρόμοια απόδοση σε παράγοντες, όπως οι ομοιότητες στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, η έρευνα γύρω από τις δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών στις συντακτικές δεξιότητες έχει δείξει πως, παρόλο που οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών στην αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης παρουσιάζονται να είναι στα ίδια επίπεδα με αυτές των μονόγλωσσων, εντούτοις, οι δίγλωσσοι μαθητές υστερούν στην κατάκτηση των μορφοσυντακτικών δεξιοτήτων (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014·Verhoeven, 2000).

Ωστόσο, η γενικότερη μη διαφοροποίηση των επιδόσεων των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών από τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους ενδεχομένως να σχετίζεται με το γεγονός ότι οι δίγλωσσοι μαθητές είναι μετανάστες δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα. Έρευνα στα κράτη μέλη της ΕΕ στα οποία ζουν περισσότερο από 3% μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς (OECD, 2016), έδειξε ότι η συγκεκριμένη ομάδα μεταναστών παρουσιάζει πλεονεκτήματα σε σύγκριση με όσους μεταναστεύουν στη χώρα υποδοχής κατά την παιδική ή νεανική ηλικία.

Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, αλλά και η φοίτηση των μαθητών αυτών στα εκπαιδευτικά της ιδρύματα βοηθούν ίσως αυτή την κατηγορία μεταναστών ως προς τη σχολική τους επίδοση, χωρίς, όμως, να φτάνουν στα ίδια επίπεδα των γηγενών μαθητών. Ωστόσο, στην ίδια έρευνα, τονίζεται πως σε μερικές ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Πορτογαλία, η Λετονία και το Ηνωμένο Βασίλειο, οι διαφορές μεταξύ των μεταναστών μαθητών δεύτερης γενιάς και των γηγενών συμμαθητών δεν είναι σημαντικές.

Ένας άλλος παράγοντας που ενδέχεται να σχετίζεται με τη μη διαφοροποίηση στις αναγνωστικές επιδόσεις των δίγλωσσων μεταναστών και γηγενών μαθητών είναι η φοίτηση στο ελληνικό Νηπιαγωγείο. Ερευνητικά δεδομένα, σχετικά με την αξία της προσχολικής εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών (OECD, 2015), έδειξαν ότι μεταξύ παιδιών με παρόμοιο μεταναστευτικό υπόβαθρο, όσα παιδιά παρακολούθησαν την προσχολική αγωγή στη χώρα υποδοχής, παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση. Επίσης, στις χώρες του ΟΟΣΑ, όπου η πρόσβαση στην προσχολική αγωγή είναι ελεύθερη, το ποσοστό συμμετοχής των μεταναστών μαθητών στην προσχολική αγωγή φτάνει το 90%. Εκεί, οι διαφορές μεταξύ των παιδιών των μεταναστών και των γηγενών παρουσιάζονται αμελητέες. Σε άλλη έρευνα στη Γερμανία για τους Τούρκους μετανάστες μαθητές, ακόμη και με χαμηλό επίπεδο χρήσης της γερμανικής γλώσσας

στο σπίτι, ο περισσότερος χρόνος φοίτησης στο Νηπιαγωγείο συνδέθηκε με καλύτερες γλωσσικές δεξιότητες στη γερμανική γλώσσα (Klein & Becker, 2017).

Αν και τα επίσημα στοιχεία στην Ελλάδα δεν είναι αρκετά, για να καταλήξει κανείς σε ασφαλή συμπεράσματα για την κατάσταση που επικρατεί στο θέμα της γλωσσικής εκπαίδευσης των μεταναστών στη χώρα μας, στην πράξη φαίνεται πως οι εκπαιδευτικές συνθήκες για τους δίγλωσσους μετανάστες μαθητές δεν είναι ίδιες με αυτές των γηγενών συμμαθητών τους. Για πολλούς μετανάστες μαθητές στην Ευρώπη, η γλώσσα εκπαίδευσης δεν είναι η μητρική τους γλώσσα. Η καλή γνώση, ωστόσο, της γλώσσας εκπαίδευσης αποτελεί βασική προϋπόθεση σχολικής επιτυχίας (European Commission, 2008b· OECD, 2016).

Με βάση τον πρότερο συλλογισμό, ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί αν η τελική επιλογή - προτίμηση της μιας εκ των δύο γλωσσών -γλώσσα χώρας καταγωγής ή γλώσσα χώρας υποδοχής- στην καθημερινή επικοινωνία με την οικογένεια ή άλλα κοινωνικά σύνολα θα επηρεάσει τη μέση αναγνωστική επίδοση και τις επιδόσεις σε επιμέρους αναγνωστικές δεξιότητες των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών. Για την καλύτερη επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων και προκειμένου να εξεταστεί το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα, αποφασίστηκε ο διαχωρισμός του δείγματος σε τρεις διακριτές ομάδες. Την πρώτη ομάδα αποτέλεσαν οι δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές που χρησιμοποιούσαν πιο συχνά τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους, για να επικοινωνήσουν στο ευρύτερο περιβάλλον τους. Τη δεύτερη ομάδα αποτέλεσαν οι δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές που χρησιμοποιούσαν πιο συχνά για την καθημερινή τους επικοινωνία την επίσημη γλώσσα του σχολείου, δηλαδή την ελληνική γλώσσα, και την τρίτη ομάδα αποτέλεσαν οι μονόγλωσσοι συμμαθητές τους.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως η προτίμηση της μιας εκ των δύο γλωσσών στην καθημερινή επικοινωνία επηρεάζει τη μέση αναγνωστική επίδοση και τις επιδόσεις σε επιμέρους αναγνωστικές δεξιότητες των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών (EY5). Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και σαφής υπέρσχυση των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών που χρησιμοποιούσαν πιο συχνά την ελληνική γλώσσα και των μονόγλωσσων συμμαθητών τους, έναντι των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών που χρησιμοποιούσαν πιο συχνά τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους.

Αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις μεταξύ των παραπάνω ομάδων εντοπίστηκαν, επίσης, ως προς την αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης και της

κατανόησης. Πιο αναλυτικά, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο σύνολο της αποκωδικοποίησης μεταξύ των τριών ομάδων που προσδιόρισε σαφώς την υπεροχή, με σημαντική διαφορά της δεύτερης και τρίτης ομάδας έναντι της πρώτης. Συγκεκριμένα, η ομάδα των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών που χρησιμοποιούσε πιο συχνά την ελληνική γλώσσα στην καθημερινή της επικοινωνία, καθώς και η ομάδα των μονόγλωσσων συμμαθητών τους παρουσίασαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις έναντι της πρώτης δίγλωσσης ομάδας, στην αποκωδικοποίηση πραγματικών λέξεων, στην αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων, στη διάκριση πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων αλλά και στην αποκωδικοποίηση λέξεων με τη χρήση εικόνας. Όμοιες διαφοροποιήσεις αναδύθηκαν και στις μέσες επιδόσεις των τριών ομάδων ως προς την αναγνωστική κατανόηση, με τις δύο ομάδες να παρουσιάζουν και πάλι σημαντική υπεροχή έναντι της ομάδας των δίγλωσσων μαθητών με συχνή χρήση της μητρικής τους γλώσσας.

Ωστόσο, από την επεξεργασία των δεδομένων δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις δοκιμασίες που αξιολογούσαν την ευχέρεια και τη σύνταξη μεταξύ των τριών ομάδων, παρόλο που έχει αποδειχτεί πως οι δίγλωσσοι μαθητές υστερούν στην κατάκτηση της συντακτικής δεξιότητας (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014·Verhoeven, 2000). Έχει σημασία, όμως, να επισημανθεί πως οι επιδόσεις των μαθητών ως προς τη συντακτική επίγνωση και την αναγνωστική ευχέρεια βελτιώνονται σημαντικά με την ηλικία (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004· Davidson et. al, 2010· Jongejan, Verhoeven & Siegel, 2007·Kuhn & Stahl, 2003), γι' αυτό πολλές φορές η ηλικία ενδέχεται να αποτελεί έναν παράγοντα που συνηγορεί υπέρ της σύγχυσης που επικρατεί για τις επιδόσεις μικρών μαθητών σε αυτές τις αναγνωστικές δεξιότητες.

Όλα τα παραπάνω ευρήματα συμπλέουν με την ερευνητική άποψη που έχει διατυπωθεί από προγενέστερες μελέτες, σύμφωνα με την οποία, η μη επαρκής χρήση της γλώσσας διδασκαλίας επηρεάζει αρνητικά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα (Christensen & Stanat, 2007· Hortas, 2008· Maiztequi-Onate & Santibanez-Gruber, 2008· OECD, 2016, 2019· Schnepf, 2007).

Τα ευρήματα, επίσης, συμπλέουν με τα αποτελέσματα της διεθνούς έρευνας PIRLS για την αξιολόγηση της ανάγνωσης (Progress in International Reading Literacy Study), η οποία δείχνει να υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της συχνότητας ομιλίας της επίσημης γλώσσας διδασκαλίας των μεταναστών μαθητών στο σπίτι και των αναγνωστικών τους επιδόσεων. Στην έρευνα του 2007 που συμμετείχε και η Ελλάδα

αποδείχτηκε ότι οι μαθητές που δήλωσαν ότι δεν μιλούσαν ποτέ τη γλώσσα διδασκαλίας στο σπίτι, παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση από τους μαθητές που μιλούσαν συχνά τη γλώσσα διδασκαλίας και στο σπίτι (PIRLS, 2007). Από τότε μέχρι και σήμερα, η Ελλάδα δεν συμμετείχε σε άλλη έρευνα του PIRLS, ωστόσο τα αποτελέσματα των ερευνών από το 2007 έως και σήμερα για τις χώρες που συμμετείχαν, επιβεβαιώνουν την παραπάνω συνθήκη (Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017).

Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως οι δυσκολίες των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών ανάγονται περισσότερο στη δυσκολία των γονέων, λόγω της μη γλωσσικής επάρκειας, να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα μαθήματα του σχολείου ή στο ότι τα παιδιά δεν έχουν οικειοποιηθεί τη γλώσσα διδασκαλίας, επειδή δεν τη χρησιμοποιούν στις δραστηριότητες εκτός σχολείου και στο σπίτι (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012). Οι Borgna και Dalit (2014) τονίζουν, επιπλέον, ότι οι οικογένειες των μεταναστών δεν είναι εξοικειωμένες με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής και κατά συνέπεια, δεν μπορούν να παρέχουν στα παιδιά τους τα κατάλληλα εκπαιδευτικά ερεθίσματα, αλλά ούτε και να τα βοηθήσουν με τις εργασίες του σχολείου.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα που προέκυψε από τον διαχωρισμό του δείγματος ήταν η μη διαφοροποίηση της ομάδας των δίγλωσσων μεταναστών με συχνή χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους. Οι δύο παραπάνω ομάδες δεν διαφοροποιήθηκαν ως προς τη μέση αναγνωστική επίδοση, αλλά ούτε και ως προς τη μέση αποκωδικοποίηση εύρημα που συμπλέει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, οι δίγλωσσοι μαθητές αναπτύσσουν παρόμοιες δεξιότητες αποκωδικοποίησης με τους μονόγλωσσους μαθητές (Geva & Zadeh, 2006· Guron & Lundberg 2003· Kieffer & Vucovic, 2012· Mancilla-Martinez & Lesaux, 2010· Raudszus et al., 2018· Verhoeven, 2000). Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός, ότι τα παιδιά που μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν σε μια δεύτερη γλώσσα, ασκούνται σε δύο διαφορετικά φωνολογικά συστήματα, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν καλή επίδοση στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση.

Επιπλέον, οι δύο παραπάνω ομάδες δεν διαφοροποιήθηκαν και ως προς τις επιδόσεις κατά την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης, παρόλο που αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι, ακόμη και στην αρχή της κατάκτησης του μηχανισμού της ανάγνωσης, υπάρχει διαφορά στις επιδόσεις των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων αναγνωστών με τους δίγλωσσους μαθητές να υστερούν ως προς την αναγνωστική κατανόηση (Bosch, Segers & Verhoeven, 2019· Melby-Lervåg &

Lervåg, 2014· Verhoeven, 2000). Η μη διαφοροποίηση των επιδόσεων αυτών, ενδεχομένως, να οφείλεται σε άλλους παράγοντες, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των δύο ομάδων, καθώς διαχρονικά έχει τονιστεί ο ρόλος του παραπάνω παράγοντα στην κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης, τόσο για τα μονόγλωσσα όσο και για τα δίγλωσσα παιδιά (Chiu et al., 2012· Li, Koh, Geva, Joshi & Chen, 2020· Ortiz et al., 2012).

Τα παραπάνω ευρήματα συμπλέουν με τις απόψεις ερευνητών σχετικά με την αξία της πολυγλωσσίας, η οποία έχει συνδεθεί με γνωστικά, κοινωνικά, προσωπικά, ακαδημαϊκά και επαγγελματικά οφέλη (Herzog-Punzenberger, Le Pichon-Vorstman & Siarova, 2017). Ακόμη και τα παιδιά μετανάστες, που είναι εκτεθειμένα σε περισσότερες από μία γλώσσες, φαίνεται να αντιλαμβάνονται ακόμη και αφηρημένες έννοιες με τον ίδιο τρόπο που τις αντιλαμβάνονται οι γηγενείς συμμαθητές τους (Gogas, 2011) και τείνουν να παρουσιάζουν ίδιες αλλά και καλύτερες πολλές φορές επιδόσεις από τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους (Collier & Thomas, 2017 · Mehmedbegovic & Bak, 2017).

Παρόλο που η αποτελεσματική ανάγνωση εξαρτάται από παράγοντες που περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος και του τρόπου ανατροφής και φροντίδας των γονιών, ωστόσο, η ισχυρότερη επίδραση στην καλλιέργεια της αναγνωστικής δεξιότητας των μαθητών ασκείται από τη διδασκαλία που δέχονται αφού ξεκινήσουν το σχολείο (O' Connor, 2007). Όπως καταδεικνύεται ερευνητικά, η συνεισφορά των εκπαιδευτικών και των πρακτικών που χρησιμοποιούν στην τάξη είναι σημαντική (Seidel & Shavelson, 2007· Creemers & Kyriakides, 2008· Hattie, 2009), καθώς οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την Darling-Hammond (2000), μπορούν να βελτιώσουν και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών τους, βελτιώνοντας τις δικές τους διδακτικές πρακτικές.

Έχει αποδειχθεί, επίσης, πως οι εκπαιδευτικές πρακτικές σχετίζονται περισσότερο με τις επιδόσεις των μαθητών από ό,τι άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως π.χ. τα ακαδημαϊκά προσόντα (Creemers & Kyriakides, 2008· Palardy & Rumberger, 2008· Muijs & Reynolds, 2010 ·Boonen, Van Damme & Onghena, 2014). Σε μια έρευνα των Χαραλάμπους, Κομίτης, Παπαχαραλάμπους και Στεφάνου (2014) φάνηκε, εξάλλου, πως οι ίδιοι οι δάσκαλοι προτιμούν να αξιολογούνται με βάση τις καθημερινές τους διδακτικές πρακτικές στην τάξη και όχι με άλλους παράγοντες.

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, ένας από τους επιμέρους στόχους της παρούσας έρευνας ήταν να αναδειχθεί η συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιμέρους πρακτικές, για να διδάξουν την ανάγνωση σε τάξεις Πρώτης Δημοτικού που φοιτούσαν και δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές. Κύριος στόχος ήταν να διερευνηθεί η πιθανή επίδραση της συχνότητας χρήσης αυτών των πρακτικών στις αναγνωστικές επιδόσεις των δίγλωσσων μεταναστών και των μονόγλωσσων μαθητών του δείγματος.

Οι πολλές και διαφορετικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, όταν δίδασκαν ή έκαναν δραστηριότητες ανάγνωσης με τους μαθητές τους, φανέρωσαν τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου δείγματος. Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιοποιούσαν με αρκετά μεγάλη συχνότητα την πλειονότητα των διαθέσιμων πρακτικών για τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε μεικτές γλωσσικά και πολιτισμικά τάξεις.

Αναλυτικότερα, τα ευρήματα που προέκυψαν ως προς τη συχνότητα του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί *οργάνωναν τους μαθητές τους*, όταν δίδασκαν ή έκαναν δραστηριότητες ανάγνωσης, ήταν ότι σε καθημερινή βάση η διδασκαλία της ανάγνωσης γινόταν σε όλη την τάξη. Αρκετές φορές την εβδομάδα, όμως, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν και την πρακτική της εξατομικευμένης διδασκαλίας, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές τους να κατακτήσουν τον μηχανισμό της ανάγνωσης, παρέχοντάς τους καίριες και κατάλληλα προσαρμοσμένες οδηγίες. Ένα, επίσης, αξιόλογο εύρημα είναι ότι κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης αξιοποιούσαν πιο συχνά την ομαδοσυνεργατική μέθοδο για τους δίγλωσσους μαθητές, σχηματίζοντας, μάλιστα, ομάδες μεικτών δυνατοτήτων, για να βοηθηθούν περισσότερο οι μαθητές αυτοί.

Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας, σε μια μεικτή τάξη, είναι η πλέον κατάλληλη και αποτελεσματικότερη πρακτική για τους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο, καθώς έχει συνδεθεί με καλύτερη αντίληψη και κατανόηση σε όλους τους τομείς, όπως στα μαθηματικά, στην ανάγνωση, στις φυσικές επιστήμες και στη γλώσσα (Ramani, 2012· Puzio & Colby, 2013). Μέσω της διδασκαλίας σε μικρές ομάδες ή ζεύγη δίνεται η δυνατότητα στους δίγλωσσους μαθητές να καλλιεργήσουν τη γλώσσα εκμάθησης και να ασκηθούν περισσότερο από ό,τι θα έκαναν κατά τη μετωπική διδασκαλία. Παράλληλα, η αξιοποίηση της συνεργασίας μεταξύ αλλόγλωσσων μαθητών με διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας, ή ακόμα και η ανάμειξη γηγενών μαθητών με δίγλωσσους, βοηθούν τους μαθητές να αλληλεπιδρούν

μεταξύ τους, με τις δικές τους σκέψεις, αλλά και με τις σκέψεις των συμμαθητών τους (Cole, 2013).

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προσέφεραν πολλές ευκαιρίες στους μαθητές να εργαστούν μόνοι τους σε στόχο που επέλεξαν οι ίδιοι οι μαθητές, παρά μόνο μια-δυο φορές τον μήνα. Αντιθέτως, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που- αρκετές φορές την εβδομάδα ή σε καθημερινή βάση- έθεταν τους στόχους του μαθήματος και οι μαθητές εργάζονταν μόνοι τους σε αυτούς τους στόχους.

Όλα τα παραπάνω ευρήματα που αφορούσαν στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί οργάνωναν τους μαθητές τους, κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης, συμπλέουν με τα αποτελέσματα συγκριτικής έρευνας μεταξύ τριάντα τριών εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της Ευρώπης (Eurydice, 2019). Παρά το γεγονός ότι οι δάσκαλοι έχουν αυτονομία, αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στην τάξη, μία από τις πρακτικές υποστηρικτικής μάθησης που αξιοποιείται συχνότερα είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία. Στην ίδια έρευνα, επίσης, αναφέρθηκε και η συχνή χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενώ λιγότερο συχνά αποδείχτηκε ότι αξιοποιείται η πρακτική, κατά την οποία οι μαθητές εκπαιδεύονται από συνομηλίκους τους.

Η εξατομικευμένη διδασκαλία, ωστόσο, σύμφωνα με την Παντελιάδου (2008), αποβαίνει εξαιρετικά δύσκολη, όταν δεν είναι διαφοροποιημένη, όταν δεν στοχεύει, δηλαδή, στον συστηματικό σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, βασικοί άξονες παρέμβασης αποτελούν όχι μόνο το περιεχόμενο, αλλά και η διαδικασία (μέθοδοι διδασκαλίας), το παραγόμενο προϊόν (μέθοδοι αξιολόγησης) και το μαθησιακό περιβάλλον.

Ένα εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με τα παραπάνω είναι ότι κανείς εκπαιδευτικός δεν διαφοροποιούσε το υλικό που έδινε στους μαθητές του, ακόμη και αν αυτοί βρίσκονταν σε διαφορετικά επίπεδα ανάγνωσης. Ένα μεγάλο ποσοστό των εν λόγω εκπαιδευτικών χρησιμοποιούσε το ίδιο υλικό για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως επιπέδου ανάγνωσης, αναθέτοντάς τους, όμως, να εργάζονται με διαφορετικές ταχύτητες. Αυτό, πιθανώς, να σημαίνει ότι είχαν διαφορετικές προσδοκίες ολοκλήρωσης του έργου από κάθε μαθητή, αφού και ορισμένοι θα εμφάνιζαν έναν πιο αργό ρυθμό σε σχέση με άλλους. Υπήρξαν, όμως, και κάποιοι λίγοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χορηγούσαν το ίδιο ακριβώς υλικό σε όλους τους

μαθητές, γιατί, όπως πίστευαν, δεν υπήρχαν διαφοροποιήσεις στο επίπεδο της αναγνωστικής τους ικανότητας.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαίο να αποσαφηνιστεί πως η διαφοροποίηση μόνο του υλικού, καθώς και η απλή τροποποίηση στοιχείων της διδασκαλίας, δεν μπορούν να ταυτιστούν με την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση δεν σημαίνει περισσότερο υλικό για τους προχωρημένους μαθητές και λιγότερο για τους αδύνατους, αλλά ποικιλία στην πορεία της διδασκαλίας με διαφορετικό τρόπο υποστήριξης για τον κάθε μαθητή, όταν βέβαια υπάρχει ανάγκη να γίνει και όχι κάθε μέρα (Tomlinson et al., 2008). Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσφέρει υλικό που να ανταποκρίνεται στα διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα, να δίνει σαφείς οδηγίες για ατομικές εργασίες, προσαρμοσμένες στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή και να συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας και κατανόησης, όπου ο καθένας μπορεί να εργάζεται με διαφορετικό τρόπο.

Σύμφωνα, επίσης, με τις αρχές της σύγχρονης διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος και των σύγχρονων προσεγγίσεων που προτείνονται, τονίζεται η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να χειριστεί το διδακτικό υλικό ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες της τάξης (Φτερνιάτη, 2008). Μπορεί δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να αντικαταστήσει κείμενα με άλλα καταλληλότερα για το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό ή να διαφοροποιήσει τις δραστηριότητες, με τον όρο να τηρηθεί η βασική ιδέα (Φτερνιάτη, 2015).

Ωστόσο, σε γενικές γραμμές, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας αισθάνονταν πολύ καλά προετοιμασμένοι για την παραγωγή διδακτικού υλικού, κατάλληλα προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτό συνέβαινε, γιατί, όπως δήλωσαν οι ίδιοι, διέθεταν μεγάλη εμπειρία στην εκπαίδευση αλλοδαπών και μεταναστών μαθητών. Κάποιοι άλλοι - σε πολύ μικρότερο ποσοστό - ένιωθαν αυτήν την ετοιμότητα, γιατί πίστευαν πως δεν υπήρχαν ορατές διαφορές μεταξύ των μαθητών, αλλά και γιατί υπήρχε η ασφάλεια του άφθονου σχετικού παιδαγωγικού υλικού στο ίδιο το σχολείο.

Εντούτοις υπήρξαν και ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς που δεν αισθάνονταν καλά προετοιμασμένοι και επικαλούνταν την έλλειψη διδακτικής εμπειρίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Από τη διεθνή βιβλιογραφία προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί, όταν αντιμετωπίζουν στην ίδια τάξη μαθητές από διαφορετικό

πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, αισθάνονται συχνά απροετοίμαστοι και ανασφαλείς (Nilsson & Bunar, 2016· Sinkkonen & Kytälä, 2014· Eurydice, 2013, 2019· Trasberg & Kond, 2017). Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται, επίσης, από το γεγονός ότι, σε είκοσι οχτώ ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, η έλλειψη ικανοτήτων των εκπαιδευτικών να εργαστούν σε διαφορετικές και πολυπολιτισμικές τάξεις παρουσιάζεται ως η κύρια πρόκληση εκπαιδευτικής πολιτικής (Eurydice, 2019).

Αναφορικά με τις πηγές άντλησης κειμένων για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να παραμένουν πιστοί στις παραδοσιακές μεθόδους. Πιο συγκεκριμένα, το σχολικό βιβλίο αποτέλεσε για όλους τους εκπαιδευτικούς το βασικό καθημερινό εργαλείο για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, όπως, επίσης, φάνηκε να χρησιμοποιούν συχνά τα τετράδια εργασιών, αλλά και φύλλα με εργασίες για όλους τους μαθητές, δίγλωσσους μετανάστες και γηγενείς μαθητές. Τα παιδικά βιβλία και τα κείμενα από άλλα σχολικά μαθήματα φάνηκε να αξιοποιούνται λιγότερο συχνά για τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Επιπλέον, δεν χρησιμοποιούσαν συχνά υλικό ανάγνωσης από το διαδίκτυο, από μαθητικές εφημερίδες ή περιοδικά αλλά ούτε και υλικό που είχε γραφτεί από τους ίδιους τους μαθητές.

Οι περισσότερες από τις τάξεις των σχολείων του δείγματος διέθεταν βιβλιοθήκη ή γωνιά ανάγνωσης και οι μαθητές, σύμφωνα με την άποψη των διδασκόντων τη χρησιμοποιούσαν ορισμένες φορές τον μήνα. Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, η βιβλιοθήκη λειτουργούσε ως δανειστική και οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι διάβαζαν οι ίδιοι λογοτεχνικά βιβλία στην τάξη, πρακτική που σύμφωνα με την Τάφα (2001), εκτός από την ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον για τα βιβλία, βοηθά τα παιδιά να καλλιεργούν δεξιότητες άμεσα σχετιζόμενες με την ανάγνωση και τη γραφή και να κατακτούν βασικές έννοιες του γραπτού λόγου.

Ο παραπάνω προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας της ανάγνωσης έγινε πιο φανερός και από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνή ή μη προτίμησή τους στα είδη κειμένου, που πρόσφεραν στους μαθητές τους για ανάγνωση. Τα ποιήματα, τα θεατρικά σκετς και οι οδηγίες χρήσεως προσφέρονταν σποραδικά για ανάγνωση και σε συχνότητα που δεν υπερέβαινε τις μια – δυο φορές τον μήνα ή ενίοτε και λίγες παραπάνω. Πιο συχνά φάνηκε να χρησιμοποιούν σύντομες ιστορίες, π.χ. παραμύθια ή άλλους μύθους, ως αφορμή για ανάγνωση, που φαντάζει μια πιο εύκολη επιλογή, δίχως μεγάλο ρίσκο έλλειψης ενδιαφέροντος ή προσοχής εκ μέρους των μαθητών.

Οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος έδειξαν πως η μεγάλωφωνη ανάγνωση είναι μια βασική καθημερινή πρακτική που αξιοποιούσαν για τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Οι ίδιοι διάβαζαν δυνατά στην τάξη τα προς επεξεργασία κείμενα και στη συνέχεια ανέθεται στους μαθητές τους να διαβάσουν κι αυτοί με τη σειρά τους μεγάλωφωνα στην υπόλοιπη τάξη. Σε σχεδόν, επίσης, καθημερινή βάση, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βοηθούσαν τους μαθητές τους να κατανοήσουν το νέο λεξιλόγιο στα κείμενα που διάβαζαν, ενώ παράλληλα δίδασκαν συστηματικά νέο λεξιλόγιο. Πρακτικές όπως η άμεση διδασκαλία σημασιών των λέξεων, η ανάλυση των λέξεων, η εύρεση συνώνυμων και αντίθετων και η αναδιατύπωση προτάσεων του κειμένου έχουν αποδειχθεί ότι επιδρούν θετικά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών (Beck & McKeown, 2007 · Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli & Kapp, 2009· Marulis & Neuman, 2010· Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Μήτση, 2019). Σύμφωνα, επίσης, με τους Cunningham και Carroll (2011), η ανάπτυξη του λεξιλογίου στις μικρές ηλικίες είναι σημαντική, καθώς μπορεί να επηρεάσει τόσο τις διαδικασίες της αποκωδικοποίησης όσο και της κατανόησης.

Ωστόσο, Έλληνες ερευνητές υποστηρίζουν πως στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση η παραδοσιακή διδασκαλία δεν επιτρέπει να εφαρμοστούν χρήσιμες προτάσεις για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, γιατί δίνεται μεγαλύτερη σημασία στον τομέα της γραμματικής. Επομένως, η επίδραση της σχολικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, ιδίως στις μικρές τάξεις, δεν φαίνεται να είναι σημαντική (Παραδιά & Μήτσης, 2011).

Όπως προέκυψε από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, πολύ συχνά δινόταν η δυνατότητα στους μαθητές για εξάσκηση στην αποκωδικοποίηση ήχων και λέξεων, καθώς η αντίστοιχη πρακτική αξιοποιούνταν μια-δυο φορές την εβδομάδα έως σχεδόν καθημερινά. Σύμφωνα, επίσης, με το National Reading Panel (NICHD, 2000), η πρακτική της άμεσης διδασκαλίας στρατηγικών αποκωδικοποίησης άγνωστων λέξεων έχει προταθεί ως η πλέον κατάλληλη πρακτική για τη διδασκαλία της αναγνωστικής ευχέρειας. Οι απαντήσεις τους, επίσης, κάνουν λόγο για συχνή (μια - δυο φορές την εβδομάδα) διδασκαλία περαιτέρω στρατηγικών, όπως συλλαβισμό και αυτο-παρακολούθηση, με σκοπό την αποτελεσματικότερη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας από τους μαθητές τους.

Αναφορικά με τη συχνότητα χρήσης των πρακτικών που αξιοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί, όταν οι μαθητές είχαν ήδη διαβάσει κάτι, εξακολουθούν να μην διαπιστώνονται εμφανείς διαφοροποιήσεις στις πρακτικές των εκπαιδευτικών για

δίγλωσσους και μονόγλωσσους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να ζητούν καθημερινά από τους μαθητές τους να απαντήσουν προφορικά σε ερωτήσεις ή να συνοψίσουν προφορικά αυτά που είχαν διαβάσει. Ορισμένες φορές την εβδομάδα, τους προέτρεπαν να συζητήσουν μεταξύ τους για όσα είχαν διαβάσει, αλλά και να παίξουν ή να ζωγραφίσουν κάτι, αντλώντας έμπνευση από αυτά που διάβασαν. Μία δύο φορές την εβδομάδα ζητούσαν από τους μαθητές τους να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης στο τετράδιο ή σε φύλλα εργασιών για όσα είχαν κατανοήσει. Σε μια πιο αραιή συχνότητα (περίπου μια-δύο φορές ή λίγες παραπάνω τον μήνα), τους ζητούσαν να γράψουν κάτι σχετικό με το περιεχόμενο του κειμένου που διάβασαν, ενώ η πρακτική των γραπτών δοκιμασιών (τεστ, διαγωνίσματα) δεν χρησιμοποιούταν συχνά από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς για τους μαθητές σε αυτήν την ηλικιακή φάση.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν για τις ενέργειες που επιχειρούσαν, προκειμένου οι μαθητές τους να αναπτύξουν *στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης* του κειμένου που διάβαζαν. Από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε πως, σε καθημερινή σχεδόν βάση, οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν από τους μαθητές να εξηγήσουν όσα διάβασαν και να συγκρίνουν το κείμενο που διάβασαν με δικές τους προηγούμενες εμπειρίες. Μία με δύο φορές την εβδομάδα ζητούσαν από τους μαθητές να εντοπίσουν την κεντρική ιδέα από αυτό που διάβασαν και παράλληλα, στον ίδιο ρυθμό, κινητοποιούσαν τους μαθητές στην εξαγωγή συμπερασμάτων

Μερικές φορές τον μήνα ή ενίοτε και περισσότερες, ζητούσαν από τους μαθητές να κάνουν προβλέψεις, σχετικά με την πλοκή του κειμένου στην επόμενη παράγραφο και τους ενθάρρυναν να προβαίνουν σε συγκρίσεις με άλλα κείμενα, παρόμοιας ή όχι θεματικής, για εντοπισμό διαφορών ή και κοινών στοιχείων. Σε πιο αραιή συχνότητα ελάχιστες φορές τον μήνα, οι ίδιοι ζητούσαν από τους μαθητές να μιλήσουν για στοιχεία δομής ή ιδιαίτερης τεχνικής και τεχνοτροπίας του κειμένου.

Αναφορικά με τη *συχνότητα χρήσης εναλλακτικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της Ανάγνωσης*, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ορισμένες φορές αξιοποιούσαν τις τεχνικές της δραματοποίησης και το παιχνίδι ρόλων, ως εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Τέτοιου είδους δραστηριότητες έχουν θετικά οφέλη για όλους τους μαθητές, αλλά μπορούν να είναι ιδιαίτερα επωφελείς για τους μαθητές που προέρχονται από μειονεκτούσες ομάδες, αλλά και για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσω τέτοιων

δραστηριοτήτων δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους και να επιδείξουν ταλέντα με τέτοιο τρόπο που ίσως να μην μπορούσε να γίνει με τις παραδοσιακές μεθόδους. Παρόλο που τέτοιες δραστηριότητες έχουν αποδειχτεί πως μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις σχολικές του επιδόσεις (Grogan, Henrich & Malikina, 2014· Leos-Urbel, 2015), αλλά και να αναπτυχθούν φιλίες μεταξύ παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Moody, 2001), εντούτοις διαπιστώνουμε πως δεν αξιοποιούνταν πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου δείγματος.

Αυτό βέβαια που προκαλεί ερωτήματα είναι η μη συχνή χρήση των νέων τεχνολογιών για τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς έχει αποδειχθεί πως ο σημαντικός ρόλος των νέων τεχνολογιών για τους δίγλωσσους μαθητές. Έρευνες έδειξαν πως μέσω των νέων τεχνολογιών προσφέρονται στους μαθητές πλούσια σε ερεθίσματα περιβάλλοντα, που μπορούν να εστιάσουν ταυτόχρονα στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση και στη γραφή (Kelley, Lesaux, Kieffer & Faller, 2010). Σε άλλη έρευνα, επίσης, (Genlott & Grönlund, 2013) αποδείχτηκε πως οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν πιο εύκολα με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών, ενώ στις μικρότερες ηλικίες δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να βελτιώσουν την οπτική αναγνώριση των λέξεων, η οποία δρα υποστηρικτικά στη μάθηση της ανάγνωσης (Van Scoter & Boss, 2002). Επίσης, επισημαίνεται ότι οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν τη δυνατότητα γεφύρωσης του κοινωνικοπολιτικού χάσματος μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ενισχύοντας τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την αμοιβαία κατανόηση (Robin, 2008· Pineteh, 2012).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την *ανάθεση εργασιών* στο σπίτι αποκάλυψαν την υποχρέωση των μικρών μαθητών, σχεδόν σε καθημερινή βάση, να εκπονούν εργασίες που σχετίζονταν με την ανάγνωση. Αυτές δεν αφορούσαν αποκλειστικά το μάθημα της Γλώσσας, αλλά επεκτείνονταν και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Πρόκειται, ωστόσο, για εύκολες δραστηριότητες, κρίνοντας από την προσδοκία των εκπαιδευτικών για την επιτυχή τους ολοκλήρωση το πολύ εντός ημιώρου. Σε κάθε περίπτωση είναι ένα εύλογο χρονικό διάστημα για τους μαθητές αυτής της σχολικής ηλικίας, όπως άλλωστε ορίζει η εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας, σύμφωνα με την οποία η εκτέλεση των εργασιών στο σπίτι δεν πρέπει να απαιτεί περισσότερο από περίπου 30 λεπτά για την Πρώτη και Δευτέρα τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Ως προς τον τρόπο που αντιμετώπιζαν τυχόν *αναγνωστικές δυσκολίες* των μαθητών τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος φάνηκε να αναμένουν την πιθανή βελτίωση στην απόδοση, μέσω της ωριμότητας του μαθητή και της εξάσκησης με τη δεξιότητα της ανάγνωσης και ύστερα προέβαιναν σε δράση τόσο για τους δίγλωσσους μετανάστες μαθητές όσο και για τους μονόγλωσσους. Παράλληλα, στο σύνολό τους, εργάζονταν λίγο πιο εντατικά και εξατομικευμένα με τον μαθητή που είχε δυσκολίες, είτε πρόκειται για δίγλωσσο μετανάστη μαθητή, είτε για γηγενή. Σε ορισμένες πάλι περιπτώσεις έβαζαν άλλους μαθητές να δουλέψουν μαζί με τα παιδιά που παρουσίαζαν δυσκολίες.

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι η παραπάνω πρακτική δεν είχε αξιοποιηθεί πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, παρόλο που έχει αποδειχθεί τόσο η αποτελεσματικότητά της όσο και τα γενικότερα οφέλη της πρακτικής αυτής στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών (Mengring 2014· Lingo 2014). Τα αποτελέσματα της τελευταίας έρευνας που προέκυψαν από μελέτες περιπτώσεων έδειξαν, επίσης, πως η παραπάνω πρακτική οδηγεί στη βελτίωση της βαθμολογίας και έχει θετικές επιδράσεις τόσο για τον μαθητή - εκπαιδευτή όσο και για τον μαθητή-εκπαιδευόμενο.

Από τη συγκριτική έρευνα των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης φάνηκε ότι δεν προτιμάται συχνά από τους εκπαιδευτικούς η παραπάνω πρακτική (Eurydice, 2019), παρόλο που δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να βοηθήσουν στη μάθηση των συνομηλίκων τους μέσω της διδασκαλίας και της ανατροφοδότησης, όπως, επίσης, και να μιλήσουν πιο ελεύθερα και με λιγότερη πίεση.

Διχασμένοι εμφανίστηκαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών, όταν εντόπιζαν δυσκολίες ανάγνωσης. Οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς εφάρμοζαν την πρακτική αυτή, ενώ οι υπόλοιποι δεν έδειχναν να την προτιμούν, ούτε για τους για τους δίγλωσσους μετανάστες μαθητές ούτε και για τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους. Διχογνωμία παρατηρήθηκε, επίσης, ως προς τη διάθεσή τους να παραπέμψουν τον μαθητή με αναγνωστικές δυσκολίες σε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας ή και ένταξης. Πιο ελαστικοί εμφανίστηκαν σε αυτήν την πρακτική με τους δίγλωσσους μετανάστες μαθητές, ίσως και λόγω των πρόσθετων δυσκολιών στην κατάκτηση της επίσημης γλώσσας του σχολείου.

Αυτό το εύρημα έρχεται να αναδείξει ένα σημαντικό θέμα που έχει προκύψει στον χώρο της δίγλωσσης εκπαίδευσης και δεν είναι άλλο από την υπεραντιπροσώπευση των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών στον χώρο της Ειδικής

Αγωγής (European Commission, 2015). Τις περισσότερες φορές, τα δίγλωσσα παιδιά εξετάζονται και αξιολογούνται μόνο στη δεύτερη γλώσσα, με αποτέλεσμα να μην διαφοροποιούνται οι επικοινωνιακές διαφορές από τις επικοινωνιακές διαταραχές τους. Έτσι, λοιπόν, παραπέμπονται στην Ειδική Αγωγή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ενώ στην πραγματικότητα οι μαθητές μπορεί να βρίσκονται στη διαδικασία πρόσκτησης της δεύτερης κυρίαρχης γλώσσας, στη φάση, δηλαδή της αναπτυσσόμενης διγλωσσίας. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που σχετίζεται με την λανθασμένη διάγνωση των αλλοδαπών μαθητών είναι, σύμφωνα με τους Shifrer, Muller και Callahan (2010), η παροχή προς αυτούς ακατάλληλης αντισταθμιστικής διδασκαλίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παραμένει το εκπαιδευτικό πρόβλημα των αλλοδαπών μαθητών και η χρόνια παραμονή τους στην ειδική αγωγή να οδηγεί σε διακρίσεις σε βάρος τους.

Εν τέλει, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναζητούσαν τη στήριξη και συνδρομή των γονέων -γηγενών και δίγλωσσων μεταναστών μαθητών- δίνοντάς τους οδηγίες για το πώς θα βοηθήσουν τα παιδιά τους ως προς την ανάγνωση. Οι Trasberg και Kond (2017), σε μια πρόσφατη έρευνα υπογράμμισαν την ανάγκη για τη συμμετοχή των γονέων ή κηδεμόνων στο σχολείο, προκειμένου αυτό να ανταποκριθεί επιτυχώς στην υποστήριξη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Ολοκληρώνοντας την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν σημαντικά συμπεράσματα για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολογούσαν την απόδοση των μαθητών τους στην ανάγνωση. Έτσι, λοιπόν, καθημερινά οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν την πρακτική των προφορικών ερωτήσεων, αλλά και της μεγαλόφωνης ανάγνωσης από τους μαθητές, ώστε να ελέγξουν την απόδοσή τους στην ανάγνωση, δίχως διαφοροποιήσεις για μονόγλωσσους και δίγλωσσους. Μια-δυο φορές την εβδομάδα ζητούσαν από τους μαθητές να σκεφθούν και να δημιουργήσουν μια προφορική περίληψη των όσων διάβασαν. Φάνηκε, έως τώρα να στηρίζονται περισσότερο στις προφορικές δοκιμασίες, με σκοπό να σχηματίσουν μία εμπειριστατωμένη εικόνα για τις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών τους.

Καθίσταται, επιπλέον, σαφές ότι οι συμμετέχοντες αξιοποιούσαν τα στοιχεία που λάμβαναν από την τελική αξιολόγηση της αναγνωστικής απόδοσης των μαθητών τους, για να αναπροσαρμόσουν τη διδακτική τους μέθοδο, ώστε να την καταστήσουν πιο αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα. Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι τα στοιχεία που συλλέγονταν από αυτήν την αξιολόγηση, μπορούσαν

να λειτουργήσουν και ως μέθοδος διάγνωσης των μαθητών που χρήζουν παρακολούθησης σε τμήμα ένταξης ή σε άλλη μονάδα ειδικής αγωγής.

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αποδείχτηκε, επίσης, η σαφής πρόθεση των περισσοτέρων να ενημερώνουν τους γονείς για την πρόοδο των μεταναστών και γηγενών μαθητών, εύρημα που συμπλέει με τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στην έρευνα αυτή, τα δύο τρίτα περίπου των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων δήλωσαν ότι προωθούν τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και παρέχουν πληροφορίες στους γονείς σχετικά με την μαθησιακή πορεία των μαθητών (Eurydice, 2019). Από τη διεθνή έρευνα PIRLS (Mullis et al., 2017) φάνηκε, επίσης, το μεγάλο ενδιαφέρον που δείχνουν οι μετανάστες γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Σε μισές περίπου από τις ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα, οι γονείς των μεταναστών μαθητών και των μαθητών, που δεν μιλούσαν τη γλώσσα διδασκαλίας στο σπίτι, είχαν δηλώσει ότι ήταν επαρκώς ενημερωμένοι για την πρόοδο του παιδιού τους και ότι η εκπαίδευσή του υποστηριζόταν ικανοποιητικά στο σχολείο.

Από την πολυμεταβλητή ανάλυση για την ανάδειξη των στατιστικά σημαντικών παραγόντων που επιδρούν στην αναγνωστική επίδοση όλων των μαθητών του δείγματος, δεν παρατηρήθηκε σημαντική επίδραση της συχνότητας χρήσης των διδακτικών πρακτικών στη μέση αναγνωστική επίδοση τόσο των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών όσο και των μονόγλωσσων συμμαθητών τους. Ωστόσο, η συχνότητα χρήσης συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών φάνηκε να έχει σημαντική επίδραση στις επιδόσεις των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών και των μονόγλωσσων συμμαθητών τους σε επιμέρους αναγνωστικές δεξιότητες (EY6).

Πιο συγκεκριμένα, η συχνή αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου ερευνητικού δείγματος διαφορετικών ειδών κειμένων φάνηκε να έχει σημαντική επίδραση στις επιδόσεις όλων των μαθητών ως προς την αναγνωστική ευχέρεια και ως προς την υποδοκιμασία της αποκωδικοποίησης του διαχωρισμού των πραγματικών λέξεων από τις ψευδολέξεις. Η συχνότητα χρήσης διαφορετικών ειδών κειμένων που αξιοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως πρακτική για την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας φάνηκε να επιδρά θετικά στις επιδόσεις των μαθητών ως προς την αναγνώριση πραγματικών λέξεων από τις ψευδολέξεις, αλλά και ως προς την αναγνωστική ευχέρεια. Όσο συχνότερα, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν για τη διδασκαλία της ανάγνωσης διαφορετικά είδη κειμένων (π.χ. σύντομες ιστορίες όπως μύθους ή παραμύθια, θεατρικά/σκετς, οδηγίες χρήσεως, ποιήματα ή άλλα μικρά

κείμενα για πρόσωπα, πράγματα ή γεγονότα) τόσο υψηλότερη φάνηκε να είναι η επίδοση όλων των μαθητών στις αντίστοιχες δεξιότητες.

Η χρήση στη διδασκαλία μιας ποικιλίας εγχειριδίων που δεν έχουν τη μορφή βιβλίων εργασιών αποτελεί μια τοποθετημένη πρακτική, σύμφωνα με την οποία τα κείμενα που επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό πρέπει να χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία, προκειμένου να εξασφαλίζουν την ενασχόληση των μαθητών με τους βασικούς κειμενικούς τύπους (Φτερνιάτη, 2010). Η πρακτική αυτή έχει αποδειχτεί αποτελεσματική για την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας και συγκεκριμένα για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης (Block et al., 2009).

Στο πλαίσιο, επίσης, της επικοινωνιακής προσέγγισης, προκειμένου η διδακτική διαδικασία να είναι ευχάριστη και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές πρέπει να στηρίζεται σε κείμενα και δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στην ηλικία και στα ενδιαφέροντα των παιδιών (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Μήτση, 2016). Επιπλέον, το παραμύθι, σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2014), μπορεί να αποτελέσει άλλη μια σημαντική επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας τόσο για το λεξιλόγιο, όσο για τη γραμματική και τη σύνταξη στην ελληνική γλώσσα.

Αναφορικά με τη συχνότητα χρήσης εναλλακτικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, η αξιοποίηση τεχνικών, όπως η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων, ως εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, φάνηκε να έχει θετική επίδραση για όλους τους μαθητές του δείγματος στην αναγνώριση των πραγματικών λέξεων από τις ψευδολέξεις και στην αναγνωστική ευχέρεια. Όσο πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν τις παραπάνω εναλλακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία της ανάγνωσης τόσο καλύτερα οι μαθητές αναμένεται να αναγνωρίζουν τις πραγματικές λέξεις από τις ψευδολέξεις, αλλά και να διαβάζουν με ευχέρεια.

Το εύρημα αυτό προστίθεται στα αποτελέσματα άλλων ερευνών που σημειώνουν ότι τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να είναι ιδιαίτερα επωφελείς για τους μαθητές που προέρχονται από μειονεκτούσες ομάδες, αλλά και για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσω τέτοιων δραστηριοτήτων δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, να επιδείξουν ταλέντα που ίσως να μην μπορούσε να γίνει με τις παραδοσιακές μεθόδους, αλλά και να αναπτυχθούν φιλίες μεταξύ παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Moody, 2001). Έχει αποδειχτεί, επίσης, πως μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις (Grogan, Henrich & Malikina, 2014· Leos-

Urbel, 2015) και να κατακτήσουν ακόμη πιο σύνθετες διαδικασίες, όπως είναι η εκμάθηση της μεταφορικής χρήσης της ελληνικής γλώσσας (Παπαδοπούλου, 2013).

Σε μια άλλη υποδοκιμασία της αποκωδικοποίησης, σε αυτή που ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει πραγματικές λέξεις με τη βοήθεια εικόνας, φάνηκε ότι ο μέσος όρος συχνής χρήσης των πρακτικών της μεγαλόφωνης ανάγνωσης στην τάξη, της διδασκαλίας διάφορων στρατηγικών ανάγνωσης, αποκωδικοποίησης ήχων και λέξεων και της συστηματικής διδασκαλίας νέου λεξιλογίου για την κατανόηση κειμένων, επιδρά θετικά στην επίδοση των μαθητών ως προς τη συγκεκριμένη αναγνωστική δεξιότητα της αποκωδικοποίησης. Το ίδιο αποτέλεσμα προέκυψε και όταν οι εκπαιδευτικοί ανέθεταν στους μαθητές τους να διαβάσουν δυνατά στην υπόλοιπη τάξη ή σε μικρές ομάδες-σε ζευγάρια, να διαβάσουν αθόρυβα μόνοι τους (ακόμη κι αν οι λοιποί μαθητές διαβάζουν δυνατά) και να διαβάσουν βιβλία που επέλεξαν μόνοι τους.

Πολλές από τις προαναφερθείσες πρακτικές έχουν ερευνηθεί και έχει τονιστεί η αποτελεσματικότητά τους για την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Συγκεκριμένα, η πρακτική της μεγαλόφωνης ανάγνωσης από τον εκπαιδευτικό, ως μέρος της διδασκαλίας που περιλαμβάνει επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις είναι μία από τις σημαντικότερες προσεγγίσεις που έχουν προταθεί από την ερευνητική κοινότητα για την επιτυχή διδασκαλία της αναγνωστικής ευχέρειας (Blevins, 2001· Chard, Vaughn, & Tyler, 2002, ·Rasinski, 2003). Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος της μεγαλόφωνης ανάγνωσης από τους ίδιους τους μαθητές, καθώς έχει επισημανθεί, πως η ευχέρεια στη μεγαλόφωνη ανάγνωση μπορεί να προβλέψει καλύτερα την αναγνωστική κατανόηση (Kim et al., 2011).

Σε αντίθεση με τον ρόλο της μεγαλόφωνης ανάγνωσης, οι έρευνες γύρω από τον ρόλο της σιωπηρής ανεξάρτητης ανάγνωσης δεν είναι πολλές. Σύμφωνα με την Kim και τους συνεργάτες της (2011), η μελέτη της μεγαλόφωνης και της σιωπηρής ανάγνωσης για τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου είναι σημαντική, καθώς σε αυτές τις τάξεις αξιοποιούνται και οι δύο τρόποι ανάγνωσης και αρχίζει η μετάβαση από τη μεγαλόφωνη στη σιωπηρή ανάγνωση. Τα τελευταία χρόνια έχει τονιστεί η συσχέτιση τόσο της μεγαλόφωνης όσο και της σιωπηρής ανάγνωσης με την αναγνωστική ευχέρεια παιδιών Πρώτης Δημοτικού. Πολλοί, επίσης, υποστηρίζουν πως η σιωπηρή αναγνωστική ευχέρεια μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για την καλύτερη αναγνωστική κατανόηση των προχωρημένων αναγνωστών (Kim et al., 2011· O'Brien, Wallot, Haussmann & Kloos, 2014).

Η πρακτική, επίσης, της συστηματικής διδασκαλίας νέου λεξιλογίου αποδείχτηκε πως επιδρά θετικά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών (Beck & McKeown, 2007 ·Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli & Kapp, 2009· Marulis & Neuman, 2010) και ακόμη και στις μικρές ηλικίες μπορεί να επηρεάσει τις διαδικασίες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης (Cunningham &Carroll, 2011b).

Τέλος, η έκθεση του Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (Howard et al., 2003) αναφέρει ότι η διδασκαλία της φωνολογικής ενημερότητας ως μία πρακτική για την αποκωδικοποίηση ήχων και λέξεων, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ανάγνωσης και του συλλαβισμού σε μαθητές που διδάσκονται στο σχολείο μία διαφορετική γλώσσα από τη μητρική τους και είναι πολύ σημαντική στις πρώτες του Δημοτικού Σχολείου. Σύμφωνα, επίσης, με την έκθεση η διδασκαλία της φωνολογικής ενημερότητας πρέπει να υλοποιείται καθημερινά σε μικρές ομάδες παιδιών που έχουν το ίδιο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας.

Σε έρευνα των Connor, Fishman και Morrison (2009) αποδείχτηκε, επίσης, πως οι επιδόσεις των μαθητών στην αποκωδικοποίηση λέξεων ήταν υψηλότερες, όταν οι εκπαιδευτικοί αφιέρωναν χρόνο στην διδασκαλία πρακτικών αποκωδικοποίησης σε σχέση με τους μαθητές που οι εκπαιδευτικοί τους δεν αξιοποιούσαν τέτοιες πρακτικές. Πρόσφατη έρευνα υπογράμμισε τη σημασία διδασκαλίας της ακρίβειας ανάγνωσης των λέξεων, της ευχέρειας και του λεξιλογίου για την κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης σε δίγλωσσα παιδιά (Li, Koh, Geva, Joshi & Chen, 2020).

Η αναγνωστική ευχέρεια, επίσης, φάνηκε να δέχεται σημαντική επίδραση από τον μέσο όρο συχνής χρήσης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης του κειμένου που διάβαζαν οι μαθητές. Από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε πως όσο συχνότερα οι εδώ εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν για τη διδασκαλία της ανάγνωσης πρακτικές που σχετίζονταν με τον βαθμό κατανόησης από τους μαθητές γραπτών κυρίως κειμένων (λ.χ. να εντοπίσουν την κεντρική ιδέα ή να εξηγήσουν αυτό που έχουν διαβάσει, να το συγκρίνουν με άλλα κείμενα ή/και με τις εμπειρίες που έχουν, να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το τι θα συμβεί στην επόμενη παράγραφο, να βγάλουν συμπεράσματα, βασιζόμενοι σε όσα έχουν διαβάσει ή επίσης να μιλήσουν για τη δομή ή το στυλ του αναγνώσματος) τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση στην αναγνωστική ευχέρεια των δίγλωσσων μεταναστών και γηγενών μαθητών.

Αν και οι έρευνες για τη διδασκαλία της κατανόησης στις μικρές ηλικίες δεν είναι πολλές, τα ευρήματα μελετών δείχνουν πως πολλές από τις παραπάνω πρακτικές

αποτελούν τα κατάλληλα μέσα για την καλύτερη αναγνωστική κατανόηση. Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά να μιλούν για τη δομή και το στυλ του αναγνώσματος εντάσσονται στις πρακτικές που αφορούν την Ανοιχτή διδασκαλία (Φτερνιάτη, 2010) και θεωρούνται απαραίτητες για την κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης, ακόμη και στις μικρές τάξεις, καθώς έχει αποδειχθεί πως βοηθούν τον μαθητή στην οργάνωση, τη συγκράτηση και στην ανάκληση των πληροφοριών (Dymock, 2007). Άλλες έρευνες, επίσης, παρουσιάζουν ως αποτελεσματικές πρακτικές για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά των πρώτων τάξεων, τον εντοπισμό της κύριας ιδέας του κειμένου, την αναδιατύπωση, τη συναγωγή συμπερασμάτων μεταξύ των πληροφοριών του κειμένου και της προϋπάρχουσας γνώσης καθώς και τη διατύπωση προβλέψεων με βάση δεδομένες πληροφορίες (McNamara & Kendeou, 2011· Pike, Barnes&Barron, 2010).

Τέλος, από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αποδείχτηκε η σημαντική επίδραση της συχνής χρήσης λογοτεχνικών κειμένων στην αναγνωστική ευχέρεια όλων των μαθητών. Η λογοτεχνία έχει ιδιαίτερη αξία σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, που παρά τις γλωσσικές δυσκολίες που ίσως υπάρχουν, είναι δυνατόν να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών για ανάγνωση και να προσφέρει κίνητρα για παραγωγή γραπτού λόγου. Έρευνες έχουν δείξει, ότι η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων συσχετίζεται με την ανάπτυξη του λεξιλογίου, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ακουστικής κατανόησης και προφορικής αφηγηματικής ικανότητας, δεξιότητες που συνδέονται άμεσα με την κατάκτηση της ανάγνωσης (Martini & Sénéchal, 2012· Sénéchal & Lefevre, 2002).

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση, αναφορικά με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εν λόγω ερευνητική μελέτη, μπορούμε να καταλήξουμε στο ότι η συχνή χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αναδεικνύεται πιο σημαντικός παράγοντας στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης των πρακτικών που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη, για να διδάξει την ανάγνωση. Τα πορίσματα, επομένως, της παρούσας έρευνας:

- συμβάλλουν στην ερευνητική άποψη που έχει διατυπωθεί από προηγούμενες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η ελλιπής χρήση της γλώσσας διδασκαλίας, επηρεάζει αρνητικά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα.

- επιβεβαιώνουν την αξία χρήσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, καθώς η συχνότερη χρήση επηρέασε θετικά τη μέση αναγνωστική επίδοση των δίγλωσσων μεταναστών παιδιών.
- υπογραμμίζουν τη σημαντική συνεισφορά της συχνότητας χρήσης συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών σε επιμέρους δεξιότητες της ανάγνωσης, όπως στην αναγνωστική ευχέρεια, στην αναγνώριση πραγματικών λέξεων και στον διαχωρισμό πραγματικών λέξεων από ψευδολέξεις.

Καταλήγοντας, κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί πως το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας μπορεί να θεωρηθεί επαρκές μόνο για την εξαγωγή και υπόδειξη ορισμένων γενικών τάσεων και όχι για την επικύρωση και γενίκευση των παραπάνω αποτελεσμάτων. Η έρευνα αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα αρχικό βήμα προς τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος και δύναται να αποτελέσει το έναυσμα και για ανάλογες μελλοντικές έρευνες. Αναμφισβήτητα, οι παραπάνω περιοχές διερεύνησης είναι ιδιαίτερα σύνθετες. Ωστόσο, είναι πολύ σημαντικό να προσπαθήσει να τις προσεγγίσει κανείς ερευνητικά –στο μέτρο του δυνατού–, προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος δημιουργίας πρόσφορων και επικίνδυνων πεποιθήσεων, ότι όλοι οι μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις.

Επιπλέον, ακόμη και αν υπάρχει αιτιακή σχέση ανάμεσα στη σχολική επιτυχία και τη χρήση της γλώσσας στο σπίτι, αυτό δεν σημαίνει ότι αυτή η σχέση είναι μονόπλευρης κατεύθυνσης, δηλαδή ότι η χρήση της γλώσσας στο σπίτι οδηγεί σε σχολική επιτυχία. Είναι περισσότερο πιθανό, οι μαθητές που κατακτούν με επιτυχία τη σχολική γνώση, να εναλλάσσουν συχνότερα τον γλωσσικό κώδικα στο σπίτι, σε σύγκριση με τους μαθητές που επιτυγχάνουν σε μικρότερο βαθμό την κατοχή της επίσημης γλώσσας του σχολείου.

Καθώς οι συνθήκες είναι πλέον πολύ διαφορετικές, κρίνεται αναγκαίος πια ο επαναπροσδιορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται στην Ελλάδα, σχετικά με το ζήτημα της συνεκπαίδευσης των μεταναστών και γηγενών μαθητών. Η κατεύθυνση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να αλλάξει και να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε το σχολείο να είναι σε θέση να ενισχύει μαθησιακά τους μετανάστες μαθητές και να εφαρμόσει μια εκπαίδευση ίσων ευκαιριών για όλους.

Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν ίσως μια αφορμή αναπροσαρμογής, αναδιατύπωσης ή επανακαθορισμού

συναφών παιδαγωγικών στόχων και πρακτικών. Παράλληλα, μπορούν να συνεισφέρουν στον καταρτισμό νεοσύστατων προγραμμάτων διδασκαλίας, προκειμένου οι δίγλωσσοι, κυρίως, μετανάστες μαθητές να καταστούν περισσότερο αποτελεσματικοί και δεκτικοί στις μεθόδους αυτές, πάντα με γνώμονα τον σεβασμό στη διαφορετικότητα της κουλτούρας που φέρουν στην ελληνική κοινωνία και κατ' επέκταση στο ελληνικό σχολείο.

Περιορισμοί της έρευνας

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα υπόκειται, αναμφισβήτητα, και σε ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς, που χρήζουν προσοχής στην ερμηνεία. Αρχικώς, η αξιοποίηση ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται πρώτη φορά ή αποτελούν μη σταθμισμένα εργαλεία μπορούν να προκαλέσουν μια σχετική δυσπιστία ως προς την αξιοπιστία και εγκυρότητά τους, παραγόντων ιδιαιτέρως κρίσιμων στη διεξαγωγή και τελική έκβαση ποσοτικών ερευνών. Ωστόσο, από τη στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, αποδείχθηκε πολύ ικανοποιητική αξιοπιστία για το δείγμα.

Ένα δεύτερο στοιχείο αφορά το μέγεθος που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας, το οποίο μπορεί να συνεισφέρει μόνο στην εξαγωγή και στην υπόδειξη ορισμένων γενικών τάσεων, καθώς η επικύρωση και γενίκευση των αποτελεσμάτων απαιτούν αναμφίβολα πολυπληθέστερες ομάδες-στόχου, κάτι που επιβάλλεται να ληφθεί υπόψη σε μελλοντικά εγχειρήματα.

Ένας, επίσης, περιορισμός της συγκεκριμένης μελέτης είναι το γεγονός ότι η επίδραση των διδακτικών πρακτικών θα φαινόταν πιο αμερόληπτα με την καταγραφή των επιδόσεων σε δύο διακριτές χρονικές στιγμές, μεταξύ των οποίων θα μεσολαβούσε ένα ικανό χρονικό διάστημα εφαρμογής. Αυτό δεν κατέστη δυνατό, διότι, από την έναρξη της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, διαπιστώθηκε ότι η μακροπρόθεσμη παρακολούθηση των μεταναστών ήταν εξαιρετικά δύσκολη, καθώς οι οικογένειες των παιδιών μετακινούνταν πολύ συχνά, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αλλάζουν σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, ένας επιπρόσθετος περιορισμός είναι ότι το δείγμα της έρευνας περιορίστηκε στους δίγλωσσους μετανάστες μαθητές με καταγωγή από την Αλβανία. Παρόλο που ο αρχικός σχεδιασμός περιελάμβανε και άλλη ομάδα δίγλωσσων

μεταναστών, στην πράξη δεν κατέστη δυνατόν να εντοπιστεί συγκεντρωμένη άλλη πολυπληθή ομάδα μεταναστών.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Από τις πρωτογενείς αναλύσεις των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν προέκυψε ότι η εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών έχει μεγαλύτερη επίδραση στους μονόγλωσσους μαθητές συγκριτικά με τις δύο ομάδες των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών. Αυτό οδήγησε σε προβληματισμό σχετικά, αφενός με την επιτυχή εφαρμογή που μπορεί να έχουν εν τέλει οι πρακτικές που αξιοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί, αφετέρου με τα αίτια αυτής της διαφοροποίησης, που ενδεχομένως να σχετίζεται, είτε με τον σχεδιασμό είτε με τον τρόπο υλοποίησής τους. Το συγκεκριμένο αριθμητικό δείγμα της παρούσας μελέτης δεν μπορεί να επαληθεύσει αυτό το εύρημα μέσω της στατιστικής ανάλυσης. Ωστόσο, η ένδειξη αυτή αποτελεί μία σημαντική πληροφορία για τη διεξαγωγή μίας μελλοντικής έρευνας κατά την οποία μπορεί να απαντηθεί με περισσότερη ακρίβεια το ερώτημα αυτό και να αναζητηθούν τα αίτιά του.

Ενδιαφέρον θα είχε, επίσης, να επαναληφθεί η έρευνα με δίγλωσσους μετανάστες μαθητές που έχουν ως πρώτη γλώσσα μια γλώσσα υψηλού κύρους ή να διενεργηθεί παρόμοια, μελετώντας παράλληλα και άλλους παράγοντες που σχετίζονται με τις σχολικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών. Για παράδειγμα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, καθώς και η στάση των γονέων για τη δεύτερη γλώσσα, αποτελούν παράγοντες που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε μελλοντικές έρευνες, για να αναδειχθούν οι σημαντικοί παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν περισσότερο την αναγνωστική επίδοση των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Aaron, P. G., Joshi, R. M., Gooden, R., & Bentum, K. E. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading: An alternative to the discrepancy model of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 67– 84. <https://doi.org/10.1177/0022219407310838>
- Abdelaziz, M. H. (2014). The indicating factors of oral reading fluency of monolingual and bilingual children in Egypt. *International Education Studies* , 7(2), 75-90.doi: [10.5539/ies.v7n2p75](https://doi.org/10.5539/ies.v7n2p75)
- Abdelbari, S. M. (2011). The effectiveness of a proposed strategy for developing reading fluency skills of the primary school students. *Journal of Reading and Literacy* , 117, 141-181. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/>
- Abutalebi, J., Canini, M., DellaRosa, P.A., Sheung, L.P., Green, D.W., & Weekes, B.S. (2015). Bilingualism protects anterior temporal lobe integrity in aging. *Neurobiology of Aging*, 35, 2126–2133. <https://doi.org/10.1016/j.neurobiolaging.2014.03.010>
- Adesope, O.O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C.(2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research* ,80(2), 207–245. <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>
- Aivazoglou, E., & Griva, E. (2014). Reading skills and strategies: Assessing primary school students' awareness in L1 and L2 strategy use. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*,3(5), 239-250. Ανακτήθηκε από <https://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/1161>
- Alevriadou, A., Griva, E., Papadopoulou, I., & Spinthourakis, J-A. (2012). Teachers' beliefs about the performance of bilingual immigrant students with or without learning difficulties. In P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.), *Creating Communities: Local, National and Global* (pp.43-57). London: CiCe.
- Alkhaleefah, T. A. (2016). Taxonomies in L1 and L2 reading strategies: A critical review of issues surrounding strategy-use definitions and classifications in

- previous think-aloud research. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(2), 162-226. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ1115206>
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher–student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system -secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76-98. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087492>
- Andall, J. (2002). Second – generation attitude? African- Italians in Milan. *Journal of ethnic and Migration Studies*, 28(3), 389-407. <https://doi.org/10.1080/13691830220146518>
- Antón, E., Fernández García, Y., Carreiras, M., & Duñabeitia, J. A. (2016). Does bilingualism shape inhibitory control in the elderly? *Journal of Memory and Language*, 90, 147–160. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2016.04.007>
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning disabilities: Contemporary Journal*, 5(1), 41-57. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/>
- Apel, K., Wilson-Fowler, E. B., Brimo, D., & Perrin, N. A. (2012). Metalinguistic contributions to reading and spelling in second and third grade students. *Reading and Writing*, 25(6), 1283- 1305. doi.org/10.1007/s11145-011-9317-8
- Ardoin, S., Morena, L., Binder, K., & Foster, T. (2013). Examining the impact of feedback and repeated readings on oral reading fluency: Let’s not forget prosody. *School Psychology Quarterly*, 28 (4), 391-404. <https://doi.org/10.1037/spq0000027>
- Artiles, A. J., Rueda, R., Salazar, J. J., & Higaerda, I. (2005). Within - group diversity in minority disproportionate representation: English language learners in urban school districts. *Exceptional Children* (71), 283-300. <https://doi.org/10.1177/001440290507100305>
- August, D., & Shanahan, T. (Eds) (2006). *Developing literacy in second – language learners: Report of the national literacy panel on language – minority children and youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Ανακτήθηκε από

- https://www.standardsinstitutes.org/sites/default/files/material/developing-literacy-in-second-language-learners-executive-summary_2.pdf
- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barrett, K. C., Ashley, R., Strait, D. L., & Kraus, N. (2013). Art and science: How musical training shapes the brain. *Frontiers in Psychology*, 4(713). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00713>
- Bauman, J. F. (2009). Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 323 - 346). New York: Routledge. Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/37378134/Handbook_of_Research_on_Reading_Comprehension_Duffy_and_Israel_Taylor_Francis_2014_pdf
- Beck, I., & McKeown, M. G. (2007). How teachers can support productive classroom talk: Move the thinking to the students. In R. Horowitz (Eds.), *Talking texts: How speech and writing interact in school learning* (pp. 207 - 220). New York: Routledge. Ανακτήθηκε από <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315087450/chapters/10.4324/9781315087450-8>
- Beck, I., McKeown, M., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/243767339_Bringing_Words_to_Life_Robust_Vocabulary_Instruction
- Begeny, J. C., & Silber, J. M. (2006). An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. *Psychology in the Schools*, 43(2), 183–195. <https://doi.org/10.1002/pits.20138>
- Benjamin, R. G., & Schwanenflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388-404. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.4.2>
- Berry, J. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In K. Chun, P. Balls Organista & G. Martin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 17–37). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10472-004>
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24 (4), 560 - 567.

- <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.560>
- Bialystok, E. (2002). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 52(1),159-199.
- <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00180>
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229–235.
- <https://doi.org/10.1037/a0025406>
- Bialystok, E., Craik, F.I.M., Green, D.W., & Gollan, T.H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(3), 89-129.
- <https://doi.org/10.1177/1529100610387084>
- Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240–250.
- doi: [10.1016/j.tics.2012.03.001](https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001)
- Bialystok E., Luk G., Peets, K.F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 525-531. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990423>
- Bialystok, E., & Werker, J. F. (2017). Editorial: The systematic effects of bilingualism on children’s development. *Developmental Science*, 20(1).
- <https://doi.org/10.1017/S1366728909990423>
- Blair, C., & Scott, K.G. (2002). Proportion of LD placements associated with low socioeconomic status: evidence for a gradient? *Journal of Special Education*, 36(1),14 - 22. <https://doi.org/10.1177/00224669020360010201>
- Blevins, W. (2001). *Building fluency: Lessons and strategies for reading success*. Scranton, PA: Scholastic.
- Block, C. C., Parris, S. R., Reed, K. L., Whiteley, C. S., & Cleveland, M. D. (2009). Instructional approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 262– 281.
- <https://doi.org/10.1037/a0014319>
- Block, C.C., & Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research based best practices*. New York: Guilford Press.
- Blom, E., Küntay, A.K., Messer, M.H., Verhagen, J.,& Lesemann, P.P.M. (2014). The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish-Dutch children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 128, 105- 119
- <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.06.007>

- Blomert, L. (2009). *Cognitive and Educational Profiling of Reading and Reading Support within the EU. (Final Report Proread project No. 2006 – 2798).* European Union
- Bloomfield, L. (1933). *Language.* New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bongaarts, J. & Bulatao, R.A. (2000). *Beyond six billion: Forecasting the world's population.* Washington: National Academy Press. Ανακτήθηκε από <https://www.ssc.wisc.edu/~walker/wp/wp-content/uploads/2012/01/NRC2001.pdf>
- Bongaerts, T., Mennen, S., & Slik, F. V. D. (2000). Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced late learners of Dutch as a second language. *Studia Linguistica*, 54(2), 298-308. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9582.00069>
- Boonen, T., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Teacher effects on student achievement in first grade: which aspects matter most? *School Effectiveness and School improvement*, 25, 126 - 152. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.778297>
- Borgna, C., & Dalit, C. (2014). Migrant achievement penalties in Western Europe: Do educational systems matter? *European Sociological Review* 30(5), 670–683. <https://doi.org/10.1093/esr/jcu067>
- Boscardin, C. K., Muthén, B., Francis, D. J., & Baker, E. L. (2008). Early identification of reading difficulties using heterogeneous developmental trajectories. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 192–208. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.192>
- Bosch, L., Segers, E., & Verhoeven, L. (2019) The role of linguistic diversity in the prediction of early reading comprehension: A quantile regression approach, *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 203-219 <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1509864>
- Branum-Martin, L., Mehta, P. D., Fletcher, J. M., Carlson, C. D., Ortiz, A., Carlo, M., & Francis, D. J. (2006). Bilingual phonological awareness: Multilevel construct validation among Spanish-speaking kindergarteners in transitional bilingual education classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 170–181. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.170>

- Brevik, L. M., Olsen, R. V., & Hellekjær, G. O. (2016). The complexity of second language reading: Investigating the L1-L2 relationship. *Reading in a Foreign Language*, 28(2), 161-182. Ανακτήθηκε από <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2016/articles/brevik.pdf>
- Brooks, G. (2007). *What works for pupils with literacy difficulties? The effectiveness of intervention schemes*. (3rd ed.). London: Dyslexia-SpLD Trust. Ανακτήθηκε από <https://www.helenarkell.org.uk/documents/files/What-works-for-children-and-young-people-with-literacy-difficulties-5th-edition.pdf>
- Bruke, M., & Sass, T. (2013). Classroom peer effects and student achievement. *Journal of Labor Economics*, 31(1). <https://doi.org/10.1086/666653>
- Brutt-Griffler, J., & Varghese, M. (2004). Introduction. Special issue: (Re)writing bilingualism and the bilingual educator's knowledge base. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2) & 7 (3), 93-101
- Burns, M.K., Kwoka, H., Lim, B., Crone, M., Haegele, K., Parker, D.C., Petersen, S., & Scholin, S.E.(2011). Minimum reading fluency necessary for comprehension among second-grade students. *Psychology in the Schools*, 48 (2),124-132. doi:[10.1002/pits.20531](https://doi.org/10.1002/pits.20531)
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. In T. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 114–144). Malden, MA: Blackwell. Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/8214160/The_handbook_of_bilingualism_and_multilingualism_ed_by_Tej_K_Bhatia_and_William_C_Ritchie_2013_Second_edition_Malden_MA_Oxford_and_Chichester_Wiley_Blackwell_World_Englishes_33_1_151_153
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28, 679- 694. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070361>
- Calvo, A., & Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, 130(3), 278 –288. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.11.015>
- Connecticut Administrators of Programs for English Language Learners (2011). *English language learners and special education: A resource handbook*.

- Stamford: Connecticut Administrators of Programs for English Language Learners. Ανακτήθηκε από <http://capellct.org/>
- Carlisle, J. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology, 24*(3-4), 291 - 322. <https://doi.org/10.1080/02702710390227369>
- Carreira, M. M., & Kagan, O. (2011). The results of the national heritage language survey: Implications for teaching, curriculum design and professional development. *Foreign Language Annals, 44* (1),40 - 64. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>
- Casalis, S., Deacon, S. H., & Pacton, S. (2011). How specific is the connection between morphological awareness and spelling? A study of French children. *Applied Psycholinguist. 32*(3), 499–511. <https://doi.org/10.1017/S014271641100018X>
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Adlof, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (pp. 25– 40). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Ανακτήθηκε από <https://psycnet.apa.org/record/2005-00826-002>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on Multilingualism: A study of Trilingual writing. *The Modern Language Journal, 95*(3), 356-369. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x>
- Charalambous, C. Y., Komitis, A., Papacharalambous, M., & Stefanou, A. (2014). Using generic and content-specific teaching practices in teacher evaluation: An exploratory study of teachers' perceptions. *Teaching and Teacher Education, 41*(1). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.001>
- Chard, D.J., Vaughn, S., & Tyler, B.J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35*(5), 386 - 406. <https://doi.org/10.1177/00222194020350050101>
- Chik, P. P.-M., Yeung, P.-S., Ho, C. S.-H., Luan, H., Lo, L.-Y., Chan, D. W.-O., Chung, K.K., Luan, H. , Lo, L., & Lau W. S. (2011). Syntactic skills in sentence reading comprehension among Chinese elementary school children. *Reading and Writing, 25*(3), 679-699. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-010-9293-4>

- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2004). *Linguistic distance: A quantitative measure of the distance between English and other languages*. Bonn: Institute for the Study of Labour. Ανακτήθηκε από <http://ftp.iza.org/dp1246.pdf>
- Chiu, M. M., McBride-Chang, C., & Lin, D. (2012). Ecological, psychological, and cognitive components of reading difficulties: Testing the component model of reading in fourth graders across 38 countries. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 391–405. <https://doi.org/10.1177/0022219411431241>
- Christensen, G. & Stanat, P. (2007). *Language policies and practices for helping immigrants and second-generation students succeed. The transatlantic task force on immigration and integration convened by Migration Policy Institute (MPI) & Bertelsmann Stiftung*. Ανακτήθηκε από <https://www.migrationpolicy.org/pubs/ChristensenEducation091907.pdf>
- Chumak-Horbatsch, R., & Garg, S. (2006). Mmmmm... I like English!: Linguistic behavior of Ukrainian-English bilingual children. *Psychology of Language and Communication*, 10(2), 3 - 25. Ανακτήθηκε από <https://www.ryerson.ca/content/dam/mylanguage/images/I%20like%20English.pdf>
- Cohen, J. (2011). Building fluency through the repeated reading method. *English Teaching Forum*, 49(3), 20-27. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ962385>
- Cole, M. (2013). Rompiendo el silencio: Meta-analysis of effectiveness of peer-mediated learning at improving language outcomes for ELLs. *Bilingual Research Journal*, 36(2), 146–166. <https://doi.org/10.1080/15235882.2013.814609>
- Colé, P., Bouton, S., Leuwers, C., Casalis, S., & Sprenger-Charolles, L. (2011). Stem and derivational-suffix processing during reading by French second and third graders. *Applied Psycholinguistics*, 33(1), 97-120. <https://doi.org/10.1017/S0142716411000282>
- Coley, R. J. (2002). *An uneven start: Indicators of inequality in school readiness*. Ανακτήθηκε από https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2002/cikm

- Collier, V., & Thomas, W. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 3, 203-21. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000034>
- Conroy, P. (2014). Typical language development and second language acquisition. *Paths to literacy*. Ανακτήθηκε από <https://www.pathstoliteracy.org/typical-language-development-and-second-language-acquisition>
- Cornoldi, C., & Oakhill, J. V. (Eds.). (2013). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Routledge.
- Costa, A., & Sebastián-Gallés, N. (2014). How does the bilingual experiences culp the brain? *Nature Reviews Neuroscience*, 15 (5), 336–345. <https://doi.org/10.1038/nrn3709>
- Coyne, M. D., Mc Coach, D. B., Loftus, S., Zipoli, R., Jr., & Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth, versus depth. *Elementary School Journal*, 110(1). <https://doi.org/10.1086/598840>
- Coward, R., & Ellis, J. (2016). *Language and materialism: Developments in semiology and the theory of the subject*. London: Routledge
Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.4324/9781315536798>
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L.(2008).*The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Creemers, B. P., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: main features and impact. *School Leadership & Management*, 33(2),114 -132. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.773883>
- Cummins, J. (1984a). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1984b). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Rivera, *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cummins, J. (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education possibilities and pitfall. In *Dual Language Education: Teaching and learning two languages in the EFL Setting: Symposium*, 23 September 2005 (pp.1-17). Istanbul:TESOL. Ανακτήθηκε από <https://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3.pdf?sfvrsn=0&sfvrsn=0>
- Cunningham, A., & Carroll, J. (2011). Reading –related skills in earlied – and later – schooled children. *Scientific Studies of Reading* ,15(3), 244-266. <https://doi.org/10.1080/10888431003706309>
- Cushen, P. J., & Wiley, J. (2011). Aha! Voila! Eureka! Bilingualism and insightful problem solving. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 458-462. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.007>
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166-173. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
- Dave, L.C. (1983). Bilingualism and mathematical reasoning in English as a second language. *Educational Studies in Mathematics*, 14(1), 325 - 353. Ανακτήθηκε από <https://www.yumpu.com/en/document/view/17878678/bilingualism-and-mathematical-reasoning-in-english-mathematik>
- David, A., & Wei, L. (2005). The composition of the bilingual lexicon. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Ed.), *ISB4:4th International Symposium on Bilingualism*, 30 Απριλίου – 3 Μαΐου 2003: Proceedings(594-607). USA: Cascadilla Press Ανακτήθηκε από <http://www.cascadilla.com/isb4cover.html>
- Davidson, D., Raschke, V. R., & Pervez, J. (2010). Syntactic awareness in young monolingual and bilingual (Urdu-English) children. *Cognitive Development*, 25(2), 166-182. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2009.07.003>
- Deacon, S.H., Whalen, R., & Kirby, J.R. (2011). Do children see the danger in dangerous ? Grade 4, 6, and 8 children’s reading of morphologically complex words. *Applied Psycholinguistics* , 32 (3), 467 -481. Ανακτήθηκε από <https://www.ingentaconnect.com/content/cupr/01427164/2011/00000032/00000003/art00002;jsessionid=65fs1hjq53kx.x-ic-live-01>

- De Graaff, S., Bosman, A. M.T., Hasselman, F., & Verhoeven, L. (2009). Benefits of systematic phonics instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13(4), 318- 333. <https://doi.org/10.1080/10888430903001308>
- De Houwer, J. (2009). The propositional approach to associative learning as an alternative for association formation models. *Learning & Behavior*, 37, 1–20. <https://doi.org/10.3758/LB.37.1.1>
- De Jong, M. T., & Bus, A.G. (2003). How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy* 3(2),147 - 164. <https://doi.org/10.1177/14687984030032002>
- De Jong, P., & van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6 (1), 51 - 57. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0601_03
- De Keyser, R.M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499–533. Ανακτήθηκε από <https://psycnet.apa.org/record/2002-12186-002>
- Denton, C. A., Barth, A. E., Fletcher, J. M., Wexler, J., Vaughn, S., Cirino, P. T., & Francis, D. J. (2011). The relations among oral and silent reading fluency and comprehension in middle school: Implications for identification and instruction of students with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 15 (2),109-135. <https://doi.org/10.1080/10888431003623546>
- Department for Educational and Skills (2004). *Aiming high: Understanding the educational needs of minority ethnic pupils in mainly white schools. A guide to good practice*. London: DfES. Ανακτήθηκε από <https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Teaching%20and%20Learning/Isolatedpupilsgcd04.pdf>
- Diebold, A. R. (1964). Incipient bilingualism. In: D. Hymes (Eds.) *Language in Culture and Society*. NY: Harper and Row
- Duff, P., & Li, D. (2009). Indigenous, minority, and heritage language education in Canada: Policies, contexts, and issues. *The Canadian Modern Language Review*, 66 (1),1-8. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.66.1.001>
- Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher*, 61 (2), 161-167 <https://doi.org/10.1598/RT.61.2.6>

- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recording. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds), *Reading Acquisition* (pp. 107 - 144). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Ανακτήθηκε <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781351236904/chapters/10.4324/9781351236904-5>
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116 - 125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>
- Ehri, L.C. (2005) Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9 (2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ek, H., & Eriksson, R. (2013). Psychological factors behind truancy, school phobia, and school refusal: A literature study. *Child & Family Behavior Therapy*, 35(3), 228- 248. <https://doi.org/10.1080/07317107.2013.818899>
- Ervin, S. M., & Osgood, C. E. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 139 - 145.
- Esser, H. (2006). *Migration, language and integration: AKI research review 4*. Berlin: Social Science Center AKI. Ανακτήθηκε από <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2006/iv06-akibilanz4b.pdf>
- European Commission (2008). *An updated strategic framework for European cooperation in education and training. Communication from the commission to the European parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Brussels: European Commission. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52008DC0865>
- European Commission (2008). *Migration and mobility: challenges and opportunities for EU education systems. Green Paper*. Brussels: European Commission. Ανακτήθηκε από <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2012b). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes. Commission staff working document accompanying the document communication from the commission rethinking education: Investing in skills for better socioeconomic outcomes*. Ανακτήθηκε από

- <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- European Commission(2015). *Language teaching and learning in multilingual classrooms*. Luxembourg: Publication Office of European Union.
Ανακτήθηκε από https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf
- European Commission (2017d). *Rethinking language education and linguistic diversity in schools*. Luxembourg: Publication Office of European Union.
Ανακτήθηκε από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/de1c9041-25a7-11e8-ac73-01aa75ed71a1/>
- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia(2004). *Migrants, minorities and education. Documenting discrimination and integration in 15member states of the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Ανακτήθηκε από https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/186-CS-Education-en.pdf
- Eurostat (2018). *Migration and migrant population statistics*. Luxembourg: European Commission. Ανακτήθηκε από https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics
- Eurydice (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe*. Luxembourg: European Union. Ανακτήθηκε από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teachers-and-school-leaders-europe-2013-edition_en
- Eurydice. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures. Eurydice report*. Luxembourg: European Union. Ανακτήθηκε από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/integrating_students_from_migrant_backgrounds_into_schools_in_europe_national_policies_and_measures.pdf
- Farnia, F., & Geva, E. (2013). Growth and predictors of change in English language learners' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 36(4), 389-421. <https://doi.org/10.1111/jrir.12003>

- Farver, J. A. M., Xu, Y., Lonigan, C. J., & Eppe, S. (2013). The home literacy environment and Latino head start children's emergent literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(4), 775–791. Ανακτήθηκε από <https://psycnet.apa.org/buy/2012-14236-001>
- Field, A. & Hole, G. (2010). *How to design and report experiments*. SAGE.
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Beeler, T., Winikates, D., & Fletcher, J.M. (1997a). Early interventions for children with reading problems: Study designs and preliminary findings. *Learning Disabilities: A Multi-Disciplinary Journal*, 8(1), 63 - 71. Ανακτήθηκε από <https://js.sagamorepub.com/ldmj/article/view/5593>
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1997b). The case for early reading interventions. In B. A. Blachman (Eds.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 243 – 264). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Ανακτήθηκε από <https://psycnet.apa.org/record/1997-09197-011>
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of development dyslexia. In K. E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia* (pp. 301 – 330). London: Routledge & Kegan Paul.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Gabrieli, J.D.E. (2009). Dyslexia: A new synergy between education and cognitive neuroscience. *Science*, 325(5938), 280-283. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1171999>
- Galanis, P. (2012). Using the appropriate questionnaire in epidemiological studies. *Archives of Hellenic Medicine*, 29(6), 744-755.
- Garcia, O. (2016). Living and studying polyd(romously): A self-reflection. *Polydromo*, (9), 7-10.
- García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. (2007). From biliteracy to pluriliteracies. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* Vol. 5 (207-228). Berlin: Mouton de Gruyter. Ανακτήθηκε από <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/biliteracy-to-pluriliteracies.pdf>

- Garcia, O., & Kleyn, T. (Eds). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York: Routledge
- Gathercole, V. C. M., Thomas, E. M., Kennedy, I., Prys, C., Young, N., Viña Guasch, N., Roberts, E. J., Hughes, E. K., & Jones, L. (2014). Does language dominance affect cognitive performance in bilinguals? Lifespan evidence from pre schoolers through older adults on card sorting, Simon, and metalinguistic tasks. *Frontiers in Psychology*,5,11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00011>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research & practice* (3rd ed.). New York: Teachers College Press
- Gebauer, S. K., Zaunbauer, A. C.M., & Moller, J. (2013). Cross-language transfer in English immersion programs in Germany: Reading comprehension and reading fluency. *Contemporary Educational Psychology* , 38(1),64-74.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.09.002>
- Geladari, A., Griva, E., & Mastrothanasis, K. (2010). A record of bilingual elementary students' reading strategies in Greek as a second language. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3764- 3769.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.585>
- Geladari, A., & Mastrothanasis, K. (2010). A record of poor bilingual readers approaches to narrative texts and strategy use in L2. *The International Journal of Learning: Annual review*, 17(7), 151-164.
<https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v17i07/47153>
- Genesee, F., & Nicoladis, E. (2006). Bilingual acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Handbook of Language Development*, (pp. 324-342). Oxford, Eng.: Blackwell. Ανακτήθηκε από
<http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/HDBK%20BFLA%20FINAL.pdf>
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. (2004). Dual language development and disorders: A handbook of bilingualism and second language acquisition. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Genlott, A. A., & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67, 98-104. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.007>
- Geva, E. (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children-beliefs and research evidence. *Dyslexia*, 6(special iss.1), 13 - 28. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(200001/03\)6:1<13::AID-DYS155>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(200001/03)6:1<13::AID-DYS155>3.0.CO;2-6)
- Geva, E., & Farnia, F. (2012). Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL and EL1. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(8), 1819–1845. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9333-8>
- Geva, E., Yaghoub-Zadeh, Z., & Schuster, B. (2000). Understanding individual differences in word recognition skills of ESL children. *Annals of Dyslexia*, 50, 121-154. <https://doi.org/10.1007/s11881-000-0020-8>
- Geva, E., & Yaghoub-Zadeh, Y. (2006). Reading efficiency in native english-speaking and english-as-a-second-language children: The role of oral proficiency and underlying cognitive-linguistic processes, *Scientific Studies of Reading*, 10 (1), 31-57. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_3
- Gillbron, D. & Mirza, H. S. (2000). *Educational inequality: Mapping race, class and gender. A synthesis of research evidence*. GB: Office for Standards in Education. Ανακτήθηκε από <https://dera.ioe.ac.uk/4428/>
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokolidou, R. (2015). “Invisible” bilingualism – “invisible” language ideologies: Greek teacher’s attitudes towards immigrant pupil’s heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.877418>
- Gogas, Th. (2011). Albanians thinking Greek. Language acquisition within acculturation process for second-generation Albanians in Greece. In A. Akbarov (ed.), *Foreign Language Teaching and Applied Linguistics: 1st International Conference, 5-7 May 2011: Proceedings* (pp.1190-1195). Sarajevo: Amos Graf. Ανακτήθηκε από <https://omeka.ibu.edu.ba/items/show/2757>
- Gogonas, N. (2010). *Bilingualism and multiculturalism in Greek education: Investigating ethnic language maintenance among pupils of Albanian and Egyptian origin in Athens*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

- Gogonas, N., & Michail, D. (2014). Ethnolinguistic vitality, language use and social integration amongst Albanian immigrants in Greece, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(2), 198-211.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2014.909444>
- Gorsuch, G., & Taguchi, E. (2008). Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam. *System*, 36(2), 253-278. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.09.009>
- Goswami, U. (1993). Toward and interactive analogy model of reading development: Decoding vowel graphemes in beginning reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56(3), 443 - 475.
<https://doi.org/10.1006/jecp.1993.1044>
- Gottardo A., & Grant, A. (2008). Defining bilingualism. *Canadian Language & Literacy Research Network*, 1-7. Ανακτήθηκε από
https://www.researchgate.net/publication/267152186_Defining_Bilingualism
- Gottardo, A., & Mueller, J. (2009). Are first- and second-language factors related in predicting second-language reading comprehension? A study of Spanish-speaking children acquiring English as a second language from first to second grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 330 –344.
<https://doi.org/10.1037/a0014320>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading ability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6 –10.
<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading*. New York, NY: Longman.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning & instruction*. NY: Teachers College Press.
- Griva, E., Alevriadou, A., & Geladari, A. (2009). A qualitative study of poor and good bilingual readers strategy use in EFL reading. *The International Journal of Reading, Annual Review* 16 (1), 51 - 74.
<https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i01/46080>
- Griva, E., & Chostelidou, D. (2011a). Multilingual learning: A comparative study of students learning FLs in Greek primary and secondary education. In J. S.

- Avery & M. H. Stewart (Eds.), *Language Learning: New Research* (pp. 105-128). New York: Nova Science Publishers.
- Griva, E., & Chostelidou, D. (2013). Writing skills and strategies of bilingual immigrant students learning greek as a second language and english as a foreign language. *Reading & Writing*, 4(1), 1-9.
<https://doi.org/10.4102/rw.v4i1.31>
- Griva, E., & Chostelidou, D.(2014). Bilingual children and literacy development: Inclusive learning issues and challenges. *International Journal on New trends in Education and their Implications*, 5 (3), 176-188. Ανακτήθηκε από <http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/18..griva.pdf>
- Griva, E., Kamaroudis, S., & Geladari, A. (2009). Young learner's vocabulary strategies employment in a a foreign language. *Synergies Sud-Est europeen*,2, 21 - 36. Ανακτήθηκε από https://gerflint.fr/Base/SE_europeen2/griva.pdf
- Grogan, K., Henrich, C., & Malikina M. (2014). Student engagement in after-school programmes, academic skills and social competence among elementary school students. *Child Development Research*, 2014(2),1-9.
<https://doi.org/10.1155/2014/498506>
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F., & Li, P.(2013). *The psycholinguistics of Bilingualism*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Grundy, J. G., & Timmer, K. (2017). Bilingualism and working memory capacity: A comprehensive meta-analysis. *Second Language Research*, 33(3), 325-340.
<https://doi.org/10.1177/0267658316678286>
- Guron, L. M., & Lundberg, I. (2003). Identifying dyslexia in multilingual students: Can phonological awareness be assessed in the majority language? *Journal of Research in Reading*, 26(1),69 - 82.
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.261006>
- Hallinger, P.& Heck, R. H. (2010).Collaborative leadership and schoolimprovement: Understanding the impact on school capacity and studentlearning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
<https://doi.org/10.1080/13632431003663214>

- Han, Z., & Chen, A. (2010). Repeated-reading-based instructional strategy and vocabulary acquisition: A case study of a heritage speaker of Chinese. *Reading in a Foreign Language*, 22(2), 242-262. Ανακτήθηκε από <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2010/articles/han.pdf>
- Hardin, V. B. (2001). Transfer and variation in cognitive reading strategies of Latino fourth-grade students in a late-exit bilingual program. *Bilingual Research Journal*, 25(4), 539-561. <https://doi.org/10.1080/15235882.2001.11074466>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. NY: Routledge. Ανακτήθηκε από https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing reasons for school non attendance. *Scandinavian journal of educational research*, 59 (3), 316-336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E., & Siarova, H. (2017). *Multilingual education in the light of diversity: Lessons learned. NESET II report 3*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: [10.2766/71255](https://doi.org/10.2766/71255)
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14. <https://doi.org/10.1037/a0027238>
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Senor, M., & Parra, M. (2011). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1-27. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000759>
- Hoff, E., Rumiche, R., Burrige, A., Ribot, K. M., & Welsh, S. N. (2014). Expressive vocabulary development in children from bilingual and monolingual homes: A longitudinal study from two to four years. *Early childhood research quarterly*, 29(4), 433-444. doi: [10.1016/j.ecresq.2014.04.012](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.012)
- Hornberger, N. H. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 155- 171. doi: [10.1080/13670050408667806](https://doi.org/10.1080/13670050408667806)

- Hornberger, N. H. (2009). Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in indigenous experience). *Language Teaching*, 42 (2),197- 211. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005491>
- Hornberger, N. H., & Link, H. (2012) Translanguaging in today's classrooms: A biliteracy lens. *Theory Into Practice*, 51(4), 239-247. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.726051>
- Hortas, M. J. (2008). Territories of integration: the children of immigrants in the schools of the metropolitan area of Lisbon. *Intercultural Education*, 19(5), 421–433. <https://doi.org/10.1080/14675980802531630>
- Howard, E. R., Páez, M. M., August, D. L., Barr, C. D., Kenyon, D., & Malabonga, V. (2014). The importance of ses, home and school language and literacy practices, and oral vocabulary in bilingual children’s English reading development. *Bilingual Research Journal*, 37(2), 120 –141. <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.934485>
- Howard, E. R., Sugarman, J. & Christian, D. (2003). *Trends in two-way immersion education: A review of the research* (report no. 63). Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483005.pdf>
- Hulme, C. & Snowling, MJ. (2014). The interface between spoken and written language: Developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 369(1634), 1-7. <https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0395>
- Hummel, K. M. (2014). *Introducing Second Language Acquisition: Perspectives and practices*. Malden, MA: Wiley & Sons.
- Hudson, R. F., Torgesen, J. K., Lane, H. B., & Turner, S. J. (2012). Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 483–507. doi: [10.1007/s11145-010-9283-6](https://doi.org/10.1007/s11145-010-9283-6)
- Ikpi E., Abam, I., & Ongbonya, M. (2014). Influence of bilingualism on the academic performance of hearing impaired students in cross river state Nigeria. *International Journal of Scientific & Engineering Research* , 5(7), 1467-1479 doi: [10.14299/IJSER.2014.07.005](https://doi.org/10.14299/IJSER.2014.07.005)
- Inglés, C.J., González-Maciá, C.,García-Fernández,J.M.,Vicent, M.,& Martínez Monteagudo, M. C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 37-52.

<https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.005>

International Organization for Migration (2018). *More than numbers How migration data can deliver real-life benefits for migrants and governments*. Geneva:

International Organization of Migration. Ανακτήθηκε από

https://publications.iom.int/system/files/pdf/more_than_numbers.pdf

International Organization for Migration (2019). *The UN Migration Agency*.

Ανακτήθηκε από

[https://greece.iom.int/sites/default/files/iom-leaf1 GR-GR-1221web_1.pdf](https://greece.iom.int/sites/default/files/iom-leaf1_GR-GR-1221web_1.pdf)

Jaafar, H. (2015). *Impact of repeated reading strategy on reading fluency of*

Malaysian lower secondary school students. (Phd thesis). Ανακτήθηκε από

<https://scholar.google.com/citations?user=KMx-IKQAAAAJ&hl=en>

Jared, D., Cormier, P., Levy, B.A., & Wade-Woolley, L. (2011). Early predictors of biliteracy development in children in French immersion: A 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 103(1),119-130.

<https://doi.org/10.1037/a0021284>

Jeon, E. H. (2009). Effects of repeated reading on fluency and comprehension. Unpublished doctoral publication, Northern Arizona, Flagstaff.

Jongejan, W., Verhoeven, L., & Siegel, L. S. (2007). Predictors of reading and spelling abilities in first- and second-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 835–851. doi: [10.1037/00220663.99.4.835](https://doi.org/10.1037/00220663.99.4.835)

Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2012). Componential model of reading (CMR):

Validation studies. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 387– 390. doi:

[10.1177/00222194111431240](https://doi.org/10.1177/00222194111431240)

Justice, L. (2006). Evidence based practice response to intervention, and the prevention of reading difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(4), 284–297. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/033](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/033)

Juul, H., Poulsen, M., & Elbro, C. (2014). Separating speed from accuracy in beginning reading development. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1096-1106. <https://doi.org/10.1037/a0037100>

Karlsen, J., Geva, E., & Lyster, S.-A. (2016). Cognitive, linguistic, and contextual factors in Norwegian second-language learners' narrative production. *Applied Psycholinguistics*, 37(5), 1117–1145.

<https://doi.org/10.1017/S014271641500051X>

- Katzir, T., Lesaux, N. K., & Kim, Y. S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 261–276. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9112-8>
- Kelley, J.G., Lesaux, N.K., Kieffer, M.J., & Faller, S.E. (2010). Effective academic vocabulary instruction in the urban middle school. *The Reading Teacher*, 64(1),5-14. Doi:[10.1598/RT.64.1.1](https://doi.org/10.1598/RT.64.1.1)
- Kendeou, P., Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning disabilities research & practice*, 29(1), 10-16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- Kenner, C., Kress, G., Al-Khatib, H., Kam, R., & Tsai, K. C. (2004). Finding the keys to biliteracy: How young children interpret different writing systems. *Language and Education*, 18(2), 124-144. <https://doi.org/10.1080/09500780408666871>
- Kieffer, M. J., & Vukovic, R. K. (2012). Components and context: Exploring sources of reading difficulties for language minority learners and native speakers in urban schools. *Journal of Learning Disabilities*, 45 (5),433-452. <https://doi.org/10.1177/0022219411432683>
- Kim, B. S. K., & Omizo, M. M. (2006). Behavioral acculturation and enculturation and psychological functioning among Asian American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(2), 245–258. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.12.2.245>
- Kim, Y.S., Petcher, Y., Schatschneider, C., & Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement? *Journal of education Psychology* , 102 (3),652-667. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ892640>
- Kim, Y.S., Wagner, R.K., & Foster, E.(2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading* , 15 (4), 338-362. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.493964>
- Kimberlin, CL., & Winterstein, AG. (2008). Validity and reliability of measurement instruments used in research. *Am J Health Syst Pharm* , 65(23), 2276-2284. <https://doi.org/10.2146/ajhp070364>

- Kirby, J.R., Deacon, H.S., Bowers, P.N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L. & Parrila, R. (2011). *Children's morphological awareness and reading ability*. *Reading and Writing*. Online First.
- Kirby, J. R., & Savage, R. S. (2008). Can the simple view deal with the complexities of reading? *Literacy*, 42, 75– 82.doi: [10.1111/j.1741-4369.2008.00487.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00487.x)
- Klein, O., & Becker, B. (2017). Preschools as language learning environments for children of immigrants. Differential effects by familial language use across different preschool contexts. *Research in Social Stratification and Mobility*, 48, 20-31. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2017.01.001>
- Korat, O. (2005). Contextual and non-contextual knowledge in emergent literacy development: A comparison between children from low SES and middle SES communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 220 –238. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.04.009>
- Korilaki, P. (2005). *Attainment and progress differences associated with ethnicity, social class and gender throughout the 6th grade of primary schools in Greece and ways to alleviate them: A study of primary school effectiveness*. (PhD. Thesis). London: Institute of Education, University of London.
- Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 497-514. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.799170>
- Kroll, J. F., & Dussias, P. E. (2006). The comprehension of words and sentences in two languages. In T. K. Bhatia and W. C. Ritchie (Ed.), *The handbook of bilingualism* (pp. 169- 200). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Kuhn, M. (2011). Interventions to enhance fluency and rate if reading. In A. Mc GillFranzen & R. L. Allington (Eds), *Handbook of reading disability research* (pp 173-181). London: Routledge Taylor & Francis Group
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinerger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45 (2), 230-251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Kuhn, M.R., & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>

- Kuo, L., & Anderson, R.C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3),161 - 180.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3
- Küün, E. (2010). Development perspectives for minority languages in Estonian separated language environments. *Trames*, 14(2),141 - 179.
[10.3176/tr.2010.2.03](https://doi.org/10.3176/tr.2010.2.03)
- Ladson-Billing, G. (2006). From the achievement gap to the education debt. Understanding achievement in the U.S.schools. *Educational Researcher*, 35 (7), 3 - 12 . Ανακτήθηκε από <https://www.jstor.org/stable/3876731?seq=1>
- Lambert, W. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In F.E. Aboud & R.D. Mead (Eds.). *Cultural factors in learning and education* (pp. 91-122). Bellingham: WA: Fifth Western Washington Symposium on Learning.
- Lau, K. (2004). Construction and initial validation of the Chinese reading motivation questionnaire. *Educational Psychology*, 24(6), 845–865.
<https://doi.org/10.1080/0144341042000271773>.
- Laurent, A., & Martinot, C. (2010). Bilingualism and phonological awareness: The case of bilingual (French-Occitan) children. *Reading and Writing*, 23, 435-452. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9209-3>
- Lee-Thompson, L. C. (2008). An investigation of reading strategies applied by American learners of Chinese as a foreign language. *Foreign language annals*, 41(4), 702-721. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03326.x>
- Leithwood, K., Anderson, S., Mascal, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. In T. Bush, L. Bell, & D.Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management*. Sage: London. Ανακτήθηκε από https://www.leadershippartnerstx.com/files/1_school_leaders_influence_4_paths_to_learning.pdf
- Leos-Urbell, J. (2015). What works after school? The relationship between after-school programme quality, programme attendance and academic outcomes, *Youth and Society*, 47(5), 684-706.
<https://doi.org/10.1177/0044118X13513478>

- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Li, M., Koh, P. W., Geva, E., Joshi, R. M., & Chen, X. (2020). The componential model of reading in bilingual learners. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1532–1545 <https://doi.org/10.1037/edu0000459>
- Li, P., & Clariana, R. (2019). Reading comprehension in L1 and L2: An integrative approach. *Journal of Neurolinguistics*, 50, 94-105. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2018.03.005>
- Li, P., Legault, J., & Litcofsky, K. A. (2014). Neuroplasticity as a function of second language learning: Anatomical changes in the human brain. *Cortex*, 58, 301–324. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2014.05.001>
- Lin, L., & Yu, W. (2015). A think-aloud study of strategy use by EFL college readers Chinese and English texts. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 286-306. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12012>
- Lingo, A. (2014). Tutoring middle school students with disabilities by high school students: Effects on oral reading fluency. *Education & Treatment Of Children*, 37(1), 53-76. doi10.1353/etc.2014.0005
- Lund, E., Werfel, C., & Schuele, C. (2015). Phonological awareness and vocabulary performance of monolingual and bilingual preschool children with hearing loss. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 85-100. <https://doi.org/10.1177/0265659014531261>
- Lundberg, I., Larsman, P., & Strid, A. (2012). Development of phonologic awareness during the preschool year: The influence of gender and socioeconomic status. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 25(2), 305-320. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9269-4>
- Mackey, W.F. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals*, 3(4), 596-606. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1970.tb01307.x>
- Maiztegui-Oñate, C., & Santibáñez-Gruber, R. (2008). Access to education and equity in plural societies. *Intercultural Education*, 19(5), 373 - 381. <https://doi.org/10.1080/14675980802531432>
- Mancilla-Martinez, J., & Lesaux, N. K. (2010). Predictors of reading comprehension for struggling readers: The case of Spanish-speaking language minority

- learners. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 701-711.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0019135>
- Marcolini, S., Traficante, D., Zoccolotti, P., & Burani, C. (2011). Word frequency modulates morpheme-based reading in poor and skilled Italian readers. *Applied Psycholinguist*, 32(3), 513–532.
<https://doi.org/10.1017/S0142716411000191>
- Marian, V., & Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. *Cerebrum*, 13. Ανακτήθηκε από
<https://dana.org/article/the-cognitive-benefits-of-being-bilingual/>
- Marinellie, S. A. (2010). The understanding of word definitions in school-age children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39, 179-197.
<https://doi.org/10.1007/s10936-009-9132-4>
- Martin, D. (2009). *Language disabilities in cultural and linguistic diversity*. Toronto: Multilingual Matters.
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations and child interest. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 44(3), 210- 221. <https://doi.org/10.1037/a0026758>
- Marulis, L., & Neuman, S. (2010). The effect of vocabulary intervention on young children’s word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335. <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>
- Mattock, K., Polka, L., Rvachew, S., & Krehm, M. (2010). The first steps in word learning are easier when the shoes fit: Comparing monolingual and bilingual infants. *Developmental Science*, 13(1), 229-243.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00891.x>
- McCarty, T. L. (2003). Revitalising indigenous languages in homogenizing times. *Comparative Education*, 39 (2), 147 – 163.
<https://doi.org/10.1080/03050060302556>
- Mc Cray J.R. (2015). Biliteracy and academic achievement in a two-way bilingual immersion program. (Electronic Theses, Projects, and Dissertations). Ανακτήθηκε από <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/138/>
- McGuinness, D. (2004). *Early reading instruction. What science really tells us about how to teach reading*. London: The MIT Press
- McLaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood: Preschool children* (1st ed). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- McLaughlin, B. (1995). Aptitude from an information-processing perspective. *Language Testing*, 12(3), 370 - 387.
<https://doi.org/10.1177/026553229501200306>
- McNamara, J. (1969). How can we measure the extent of a person's bilingual proficiency. In K.L.Gordon (ed.), *Description and Measurement of Bilingualism* (pp. 80-119). Toronto: University of Toronto Press
- McNamara, D. S., & Kendeou, P. (2011). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1),33-46. Ανακτήθηκε από
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068606.pdf>
- Mehmedbegovic, D., & Bak, T. (2017). Towards an interdisciplinary lifetime approach to multilingualism. *European Journal of Language Policy*, 9(2), 149-167. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2017.10>
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading*, 34(sp.issue1), 114–135.<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x>
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409-433.Ανακτήθηκε από
<https://psycnet.apa.org/fulltext/2013-28927001.html>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Mengping, T. (2014). Mathematics synchronous peer tutoring system for students with learning disabilities. *Journal Of Educational Technology & Society*, 17(1), 115-127. Ανακτήθηκε από
https://www.researchgate.net/publication/288201198_Mathematics_Synchronous_Peer_Tutoring_System_for_Students_with_Learning_Disabilities
- Mokhtari, K., & Thompson, B. (2006). How problems of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntax awareness skills among fifth graders. *Reading Research and Instruction*, 46(1),73 - 94.
<https://doi.org/10.1080/19388070609558461>

- Moody, J. (2001). Race, school integration, and friendship segregation in America. *American Journal of Sociology*, 107(3), 679-716. Ανακτήθηκε από <https://www.jstor.org/stable/10.1086/338954?seq=1>
- Morales, J., Calvo, A., & Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 187-202. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.09.002>
- Morgan, P., Sideridis, G., & Hua, Y. (2012). Initial and over-time effects of fluency interventions for students with or at risk for disabilities. *The Journal of Special Education*, 46 (2), 94–116. <https://doi.org/10.1177/0022466910398016>
- Morrow, L. (2005). *Literacy development in the early years: Helping children read and write (5 th ed)*. Boston: Pearson.
- Motti-Stefanidi, F., Asendorpf, J. B., & Masten, A.S. (2012). The adaptation and well-being of adolescent immigrants in Greek schools: A multi level longitudinal study of risks and resources. *Development and Psychopathology*, 24(2), 451-473. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000090>
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradovic, J., & Masten, A.S. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *Intercultural Journal of Psychology*, 43(1), 45 - 58. <https://doi.org/10.1080/00207590701804412>
- Muijs, D., Campbell, J., Kyriakides, L., & Robinson, W. (2005). Making the case for differentiated teacher effectiveness: An overview of research in four key areas, school effectiveness and school improvement: *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 16(1), 51-70. <https://doi.org/10.1080/09243450500113985>
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2010). *Effective teaching. Evidence and practice*. London: Sage.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. Ανακτήθηκε από <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665–681. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665>

- Nagy, W., Berninger, V.W., Abbott, R.D., Vaughan, K., & Vermeulen, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at risk second grade readers and at risk fourth grades writers. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 730 - 742. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.730>
- Nakamoto, J., Lindsey, K. A., & Manis, F. R. (2007). A longitudinal analysis of English language learners' word decoding and reading comprehension. *Reading and Writing, 20*, 691–719. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9045-7>
- Nation, I.S.P., & Macalister, J. (2020). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. NY: Routledge.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Ανακτήθηκε από <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/report>
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on readings and its implications for instruction. Reports of the subgroups*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Ανακτήθηκε από <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Nelson, J., Lindstrom, J., & Denis, D. (2012). The structure of phonological processing and its relationship to basic reading. *Exceptionality, 20*(3), 179-196. <https://doi.org/10.1080/09362835.2012.694612>
- Nikolaou, G., & Samsari, E. (2020). Greek university students' attitudes towards refugees: The role of contact with refugees in a common context since the beginning of refugees' arrival. *Revista Internacional de Estudios Migratorios, 10*(1), 73-95. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/343811046_Greek_university_students'_attitudes_towards_refugees_The_role_of_contact_with_refugees_in_a_common_context_since_the_beginning_of_refugees'_arrival

- Nilsson, F. J., & Bunar, N. (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399–416.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>
- Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2008). Reading as inquiry. In R. A. Duschl & R. E. Grandy (Eds.), *Teaching scientific inquiry: Recommendations for research and implementation* (pp. 233–262). Rotterdam, NL: Sense Publishers.
https://doi.org/10.1163/9789460911453_018
- Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual review of psychology*, 63, 427-452. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100431>
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16 (2), 91-121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443 - 468.
<https://doi.org/10.1080/01690960344000008>
- O'Brien, B. A., Wallot, S., Haussmann, A., & Kloos H. . (2014). Using complexity metrics to assess silent reading fluency: A cross-sectional study comparing oral and silent reading. *Scientific Studies of Reading* , 18(4),235-254
<https://doi.org/10.1080/10888438.2013.862248>
- O'Connor, R. E. (2007). *Teaching word recognition: Effective strategies for students with learning difficulties*. New York: Guilford.
- Organization Economic Cooperation Development (2011). *Strong performers and successful in education: Education policy advice for Greece*. Ανακτήθηκε <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.450.8959&rep=rep1&type=pdf>
- Organization Economic Cooperation Development (2015). *The abc of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence*. PISA Paris: OECD.
<https://doi.org/10.1787/19963777>
- Organization Economic Cooperation Development (2015). *Immigrant students at*

- school: Easing the journey towards integration, OECD reviews of migrant education, Paris: OECD.* <https://doi.org/10.1787/20776829>
- Organization Economic Cooperation Development (2016). Overview: Excellence and equity in education. In *PISA 2015 results: Excellence and equity in education*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Organization Economic Cooperation Development (2019). *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do*, PISA, Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Organization Economic Cooperation Development (2020). Girls' and boys' performance in PISA. In *PISA 2018 Results: Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/f56f8c26-en>
- Ortiz, M., Folsom, J. S., Al Otaiba, S., Greulich, L., Thomas-Tate, S., & Connor, C. M. (2012). The componential model of reading: Predicting first grade reading performance of culturally diverse students from ecological, psychological and cognitive factors assessed at kindergarten entry. *Journal of Learning Disabilities, 45*(5), 406 – 417. <https://doi.org/10.1177/0022219411431242>
- Paap, K. R. (2014). The role of componential analysis, categorical hypothesising, replicability and confirmation bias in testing for bilingual advantages in executive functioning. *Journal of Cognitive Psychology, 26*(3), 242– 255. <https://doi.org/10.1080/20445911.2014.891597>
- Palardy, G. J., & Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 30*(2), 111 - 140. <https://doi.org/10.3102/0162373708317680>
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M.B. (2011). *Dual language development and disorders : A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, Md. :Pub. Co.
- Patel, R., McNab, C. (2011). Displaying prosodic text to enhance expressive oral reading. *Speech Communication, 53*(3), 431-441. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2010.11.007>
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2001). The lexical basis of comprehension skill. In D. S. Gorfein (Ed.), *Decade of behavior. On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity* (pp. 67–86). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10459-004>

- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 22-37.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Petscher, Y., & Kim, Y. S. (2011). The utility and accuracy of oral reading fluency score types in predicting reading comprehension. *Journal of school psychology, 49*(1), 107–129. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.004>
- Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research, 84*(2), 203-244.
<https://doi.org/10.3102/0034654313509492>
- Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B. J., & Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading, 13*(3), 224–248.
<https://doi.org/10.1080/10888430902851364>
- Pike, M., Barnes, M., & Barron, R. (2010). The role of illustrations in children's inferential comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology, 105*(3), 243-255. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.10.006>
- Pineteh, E. A. (2012). Using virtual interactions to enhance the teaching of communication skills to information technology students. *British Journal of Educational Technology, 1*(43),85-96.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01193.x>
- Progress in International Reading Literacy Study (2007). *Teacher questionnaire*: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Ανακτήθηκε από https://nces.ed.gov/surveys/pirls/pdf/P06_TeacherQ.pdf
- Progress in International Reading Literacy Study (2007). *PIRLS 2006 encyclopedia. A guide to reading education in the forty PIRLS 2006 countries*. Ανακτήθηκε από <https://pirls.bc.edu/PDF/P06Encyclopedia.pdf>
- Porpodas, C. (2001). How first grade Greek children read and spell. *Psychology. Special issue: Research on Reading, Spelling and Dyslexia in Europe. 8*(3), 384 - 400.
- Porpodas, C., & Palaiothodorou, A. (1999). A training study on phonological awareness and its effect on learning to read and spell the Greek language. *European Conference on Developmental Psychology*. Greece.

- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2006). *Immigrant America. A Portrait.* (3rd ed.) London: University of California Press.
- Poulin-Dubois, D., Blaye, A., Coutya, J., & Bialystok, E. (2011). The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 567–579.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.10.009>
- Pritchard, R., & O'Hara, S. (2008). Reading in Spanish and English: A comparative study of processing strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(8), 630-638. Ανακτήθηκε από <https://www.jstor.org/stable/40012400?seq=1>
- Proctor, C. P., Silverman, R., Haring, J., & Montecillo, C. (2012). The role of vocabulary depth in predicting reading comprehension among English monolingual and Spanish-English bilingual children in elementary school. *Reading and Writing*, 25(1795), 1635–1664.
<https://doi.org/10.1007/s11145-011-9351-6>
- Protopapas, A., Sideridis, G. D., Mouzaki, A., & Simos, P. G. (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 1 - 33.
<https://doi.org/10.1080/10888430701344322>
- Protopapas, A., Simos, P. G., Sideridis, G. D., & Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis. *Reading Psychology*, 33(3), 217 - 240.
<https://doi.org/10.1080/02702711.2010.507626>
- Protopapas, A., & Skaloumbakas, C. (2007). Traditional and computer-based screening and diagnosis of reading disabilities in Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 40(1), 15 - 36. <https://doi.org/10.1177/00222194070400010201>
- Protopapas, A., Skaloumbakas, C., & Bali, P. (2008). Validation of unsupervised computer-based screening for reading disability in the Greek elementary grades 3 and 4. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6, 45 - 69.
 Ανακτήθηκε από <https://www.semanticscholar.org/paper/Validation-of-Unsupervised-Computer-Based-Screening-Protopapas-Skaloumbakas/82a4dccb746a1badc77a49b5f623968ee5250b1f?p2df>

- Pufpaff, L. (2009). A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, 46(7), 679 - 691. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/227534841_A_developmental_continuum_of_phonological_sensitivity_skills
- Pullen, P., & Wills Lloyd, J. (2008). Fluency instruction. *Current Practice Alerts*, 15, 1-4. Ανακτήθηκε από <https://www.teachingld.org/alerts#fluency-instruction>
- Puzio, K., & Colby, G. T. (2013). Cooperative learning and literacy: A meta-analytic review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(4), 339–360. <https://doi.org/10.1080/19345747.2013.775683>
- Ramani, G. (2012). Influence of a playful, child-directed context on preschool children's peer cooperation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2), 159-190. Ανακτήθηκε από <https://www.jstor.org/stable/23098461?seq=1>
- RAND (2002). *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica: Rand. Ανακτήθηκε από https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html
- Randi, J., Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2005). Revisiting definitions of reading comprehension: Just what is reading comprehension anyway? In S. E. Israel, C. Collins-Block, K. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 19–40). Mahwah, NJ: Erlbaum. Ανακτήθηκε από [file:///C:/Users/user/Downloads/MetacognitioninLiteraryLearning%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/MetacognitioninLiteraryLearning%20(1).pdf)
- Rasinski, T. (2003). *The fluent reader*. New York: Scholastic Professional Books.
- Rasinski, T.V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361. <https://doi.org/10.1080/19388070802468715>
- Rasinski, T., Rupley, W., Paige, D., & Nichols, W. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, 9(1), 163-178. <http://dx.doi.org/10.12973/iji.2016.9113a>
- Rasinski, T. V., Samuels, S. J., Hiebert, E., Petscher, Y., & Feller, K. (2011). The relationship between a silent reading fluency instructional protocol on students' reading comprehension and achievement in an urban school setting. *Reading Psychology*, 32(1), 75-97.

- <https://doi.org/10.1080/02702710903346873>
- Raudszus, H., Segers, E., L., & Verhoeven, L. (2018). Lexical quality and executive control predict children's first and second language reading comprehension. *Reading and Writing, 31*(2), 405-424. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9791-8>
- Reid, D. K., & Knight, M. G. (2006). Disability justifies exclusion of minority students: A critical history grounded in disability studies. *Educational Researcher, 35*(6), 18 - 23. Ανακτήθηκε από https://rylak.files.wordpress.com/2012/08/reidknight_2006.pdf
- Rispens, J.E., McBride - Chang, C., & Reitsma, P. (2008). Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch. *Reading & Writing, 21*, 587 - 607. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9077-7>
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory into practice, 47*(3), 220-228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Roman, A. A., Kirby, J. R., Parrila, R. K. Wade - Woolley, L., & Deacon, S. H. (2009). Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in grades 4, 6, and 8. *Journal of Experimental Child Psychology, 102*(1), 96 - 113. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.01.004>
- Rothweiler, M., Chilla, S., & Clahsen, H. (2012). Subject–verb agreement in specific language impairment: A study of monolingual and bilingual German-speaking children. *Bilingualism: Language and Cognition, 15*(1), 39-57. <https://doi.org/10.1017/S136672891100037X>
- Sáez, L., Folsom, J. S., Al Otaiba, S., & Schatschneider, C. (2012). Relations among student attention behaviors, teacher practices, and beginning word reading skill. *Journal of Learning Disabilities, 45*(5), 418 – 432. <https://doi.org/10.1177/0022219411431243>
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C. K., & Torgesen, J. K. (2007). *Interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED521837>
- Schaffner, E., & Schiefele, U. (2013). The prediction of reading comprehension by cognitive and motivational factors: Does text accessibility during

- comprehension testing make a difference? *Learning and Individual Differences*, 26, 42-54. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.003>
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P., & Morris, R. D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 496-522. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.4.4>
- Scott, C. (2004). Syntactic contributions to literacy learning. In C.A., Stone, E.R. Silliman, B.J. Ehren, & K. Apel.(Eds.). *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 340-362). New York: Guilford Press.
- Scott, J. A., Jamieson - Noel, D., & Asselin, M. (2003). Vocabulary instruction throughout the day in 23 Canadian upper-elementary classrooms. *Elementary School Journal*, 103(3), 269 - 268. <https://doi.org/10.1086/499726>
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta – analysis results. *Review of educational research*,77(4),454 - 499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children’s reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552–1568. <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Seymour, P. H. K. (1990). Developmental dyslexia. In M. W. Eysenck (Ed.), *Cognitive psychology: An international review* (pp.135 – 196). Chichester, UK: Wiley,
- Seymour, P. H. K. (2005). Early reading development in European orthographies. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp . 296 – 315). Oxford: Blackwell Publishing.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2),143 - 174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>

- Seymour, P. H. K., & Duncan L. G. (2001). Learning to read in English. *The Journal of the Hellenic Psychological Society - A special issue devoted to Research on Reading, Spelling and Dyslexia in Europe*, 8(3), 281 - 299.
- Seymour, P. H. K., & Evans, H.M. (1992). Beginning reading without semantics: A cognitive study of hypertexia. *Cognitive Neuropsychology*, 9(2),89 – 122.
<https://doi.org/10.1080/02643299208252054>
- Shanahan, T. (2005). *The national reading panel report: Practical advice for teachers*. Naperville: Learning Point Associates. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489535.pdf>
- Shany, M., Geva, E., & Melech-Feder, L. (2010). Emergent literacy in children of immigrants coming from a primarily oral literacy culture. *Written Language and Literacy*, 13(1), 24 – 60. <https://doi.org/10.1075/wll.13.1.02sha>
- Shifrer, D., Muller, C., & Callahan, R. (2010). Disproportionality and learning disabilities: Parsing apart race, socioeconomic status and language. *Journal of Learning Disabilities*,44(3), 246 – 257.
<https://doi.org/10.1177/0022219410374236>
- Silverman, W. (2007). Down syndrome: Cognitive phenotype. *Mental Retardation Developmental Disabilities Research Reviews*,13(3), 228 – 236.
<https://doi.org/10.1002/mrdd.20156>
- Sinkkonen, H., & Kytälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*,29(2), 167-183. doi: [10.1080/08856257.2014.891719](https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719)
- Skiba, R. J., Simmons, A.B., Ritter, S., Gibb, A. C., Rausch, M.K., Cuadrado, J. & Chung, C. G. (2008). Achieving equity in special education: History, status and current challenges. *Exceptional Children*, 74(3),264 – 288.
<https://doi.org/10.1177/001440290807400301>
- Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B. Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4), 1391-1466.
<https://doi.org/10.3102/0034654309341374>
- Smason, J. F., & Lesaux, N. K. (2009). Language - minority learning in special education: Rates and predictors of identification for services. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 148 162.
<https://doi.org/10.1177/0022219408326221>

- Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds), *Rethinking reading comprehension*. NY: The Guilford Press,
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 7-14. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>
- Solari, E. J., Petscher, Y., & Folsom, J. S. (2012). Differentiating literacy growth of ELL students with LD from other high-risk subgroups and general education peers: Evidence from grades 3 - 10, *Journal of Learning Disabilities*, 47(4), 329 - 348. <https://doi.org/10.1177/0022219412463435>
- Sook Lee, J., & Suarez, D. (2009). A synthesis of the roles of heritage languages in the lives of children of immigrants: What educators need to know. In T. G. Wiley, J. Sook Lee & R. W. Rumberger (Eds.), *The Education of Language Minority Immigrants in the United States*. Bristol: Multilingual Matters.
- Speece, D. L., & Ritchey, K. D. (2005). A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 387 - 399. <https://doi.org/10.1177/00222194050380050201>
- Spooner, A. L., Baddeley, A. D., & Gathercole, S. E. (2004). Can reading accuracy and comprehension be separated in the neale analysis of reading ability? *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 187-204. <https://doi.org/10.1348/000709904773839833>
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272–286. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.003>
- Stahl, D., & Heubach, M. (2006). Fluency oriented reading instruction. In D. Stahl, L. Morrow, & M. McKenna, (Eds.), *Reading research at work: Foundations of effective practice*. (pp. 177-205). National Reading Research Center. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405554.pdf>
- Stavrakaki, S., Vogindroukas, I., Chelas, E., & Ghousi, S. (2008). Subject-verb agreement in SLI and child L2: A comparative approach to greek SLI and (un)impaired child L2. In A. Gavarró & M. J. Freitas (eds.), *Language acquisition and development* (pp. 413–423). Newcastle: CambridgeScholars Publishing.

- Stoet G., & Geary D. C. (2013). Sex differences in mathematics and reading achievement are inversely related: Within- and across-nation assessment of 10 years of PISA data. *Plos One*, 8(3).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0057988>
- Suárez - Orozco, C., & Suárez - Orozco, M. (2001). *Children of immigrants*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Suggate, S. (2014). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 1-20. <https://doi.org/10.1177/0022219414528540>
- Swanson, T. J., Hodson, B. W., & Schommer-Aikins, M. (2005). An examination of phonological awareness treatment outcomes for seventh-grade poor readers from a bilingual community. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 36(4), 336-345. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/033\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/033))
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special (SLI) education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559 - 576.
<https://doi.org/10.1080/00313830600953824>
- Taylor, D. M., & de la Sablonnière, R. (2008). *Bilingual education in aboriginal communities: Towards a vibrant aboriginal identity*. *Encyclopedia of language and literacy development*. London: Canadian Language and Literacy Research Network
- Tomlinson, C., Kaplan, S., Renzulli, J., Purcell, J., Leppien, J., Burns, D., Strickland, C., & Imbeau, M. (2008). *The parallel curriculum: A design to develop learner potential and challenge advanced learners*. Corwin Press
- Torgesen, J., & Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 130-158). Newark, DE: International Reading Association. Ανακτήθηκε από <https://psycnet.apa.org/record/2006-07332-007>
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research - based best practices* (pp. 176 – 200). New York: Guilford Press,
- Tracey, D., & Morrow, L. M. (2012). *Lenses on Reading: An introduction to theories and models* (2nd ed.). USA: Guilford Press. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED532833>

- Trasberg, K., & Kond, J., (2017). Teaching new immigrants in Estonian schools – Challenges for a support network. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 90-100.
Ανακτήθηκε από
<file:///C:/Users/user/Downloads/10793-Article%20Text-11652-1-10-20170726.pdf>
- Tsokolidou, R. (2016). Beyond language borders to translanguaging within and outside the educational context. In C. E. Wilson (Eds.), *Bilingualism: cultural influences, global perspectives and advantages/disadvantages* (pp.108-118). Nova Science Publishers. Ανακτήθηκε από
https://www.academia.edu/28976727/BEYOND_LANGUAGE_BORDERS_TO_TRANSLANGUAGING_WITHIN_AND_OUTSIDE_THE_EDUCATIONAL_CONTEXT
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). The simple view of reading redux: Vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 453– 466.
<https://doi.org/10.1177/0022219411432685>
- Unsworth, S. (2013). Assessing age of onset effects in (early) child L2 acquisition. *Language Acquisition*, 20(2), 74–92.
<https://doi.org/10.1080/10489223.2013.766739>
- Van Scooter, J., & Boss, S. (2002). *Learners, language, and technology: Making connections that support literacy*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory. Ανακτήθηκε από
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467514.pdf>
- Vedder, P. (2005). Language, ethnic identity and the adaptation of immigrant youth in the Netherlands. *Journal of Adolescent Research*, 20(3), 396 - 416.
<https://doi.org/10.1177/0743558405274853>
- Velasco, P., & Garcia, O. (2014) Translanguaging and the writing of bilingual learners. *The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37 (1), 6-23. <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893270>
- Verhoeven, L. (2000). Components in Early Second Language Reading and Spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4 (4), 313 -330.
https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0404_4

- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2008). Introduction. Advances in text comprehension: model, process and development. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 293 - 301. <https://doi.org/10.1002/acp.1417>
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2011). Morphological processing in reading acquisition: A cross-linguistic perspective. *Applied Psycholinguist*. 32(3), 457–466. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716411000154>
- Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing*, 25, 1805–1818. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9346-3>
- Weinreich U. (1970). *Language in Contact: Findings and Problems*. Paris: The Hague
- Wide S. (2010). Individual Versus Societal Bilingualism. *Enzine articles*. Ανακτήθηκε <https://ezinearticles.com/?Individual-Versus-Societal-Bilingualism&id=4552095>
- Wise, N., D' Angelo, N., & Xi, C. (2015). A school- based phonological awareness intervention for struggling readers in early French immersion. *Reading and Writing*, 29 (2), 183-205. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9585-9>
- Yaghoub Zadeh, Z., Farnia, F., & Geva, E. (2012). Toward modeling reading development in young English as second language learners. *Reading and Writing*, 25, 163–187. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9252-0>
- Yang, Y. (2006). Reading strategies or comprehension monitoring strategies? *Reading Psychology*, 27(4), 313-343. <https://doi.org/10.1080/02702710600846852>
- Yang, S., Yang, H., & Lust, B. (2011). Early childhood bilingualism leads to advances in executive attention: Dissociating culture and language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (3), 412–422. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728910000611>
- Yesil-Dagli, U. (2011). Predicting ELL students' beginning first grade English oral reading fluency from initial kindergarten vocabular, letter naming, and phonological awareness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 15-29. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.06.001>
- Zehler, A. M., Fleischman, H. F., Hopstock, P. J., Pendzick, M. L., & Stephenson, T. G. (2003). *Descriptive study of services to LEP students and LEP students with disabilities.* (Special topic report. 4-Findings on special education LEP students). Arlington, VA: Development Associates, Inc.
- Ανακτήθηκε από

<https://www.colorincolorado.org/research/descriptive-study-services-lep-students-and-lep-students-disabilities>

Zhang, D.(2008).*Between two generations: Language maintenance and acculturation among Chinese immigrant families*. El Paso: LFB ScholarlyPublishing LLC.

Zumeta, R. O., Compton, D. L., & Fuchs, L. S. (2012). Using word identification fluency to monitor first-grade reading development. *Exceptional children*, 78(2),201-220. Ανακτήθηκε από

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3380540/>

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αβραμίδου, Β., Τσικαλάς, Θ., Καρυπίδου, Α., & Λουλά, Μ. (2012). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα ζητήματα διγλωσσίας. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), *Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου: 1ο Διεθνές Συνέδριο, 8-10 Οκτωβρίου 2011: Πρακτικά* (σ.207-227). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/2134384-Praktika-1-oy-diethnoys-%09synedrioy-stayrodromi-glosson-politismon-mathainontas-ektosholeioly.html>
- Αϊδίνης, Α. (2003). Ικανότητα αναγνώρισης τυπωμένων λέξεων και χρήση σημάτων από τα συμφραζόμενα κατά την ανάγνωση: Η σχέση τους με την αναγνωστική κατανόηση. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 1, 155-177. Ανακτήθηκε από <https://pseve.org/publications/yearbook/yearbook-volume-01/>
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μια ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α., & Δαλακλή, Χ. (2006). Από τη γραφή στην ορθογραφημένη γραφή: Η επίδραση της φωνολογικής και της μορφοσυντακτικής επίγνωσης. Στο Π. Παπούλια - Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού* (σ. 41 – 46). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,
- Αϊδίνης, Α., & Δράκογλου, Α. (2012). Αναγνωστική κατανόηση αυθεντικών αφηγηματικών κειμένων από παιδιά Β΄ Δημοτικού. Στο *Σκέψη και Μάθηση: 3^ο Πανελλήνιο συνέδριο γνωστικής ψυχολογίας, 29 Μαρτίου – 1 Απριλίου 2012*. Ιωάννινα: Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία
- Αϊδίνης, Α., & Παράσχου, Δ. (2004). Ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής στο δημοτικό σχολείο: Λάθη και στρατηγικές των παιδιών. Στο Ν. Μακρής & Δ. Δεσλή (Επιμ.), *Η γνωστική Ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης: Πανελλήνιο συνέδριο γνωστικής ψυχολογίας, 4-7 Νοεμβρίου 2004: Πρακτικά* (σ. 245-252) Αθήνα: Τυπωθήτω, Δαρδανός
- Αντωνίου, Φ., & Πατσιοδήμου, Α. (2009). Η σχέση μεταξύ της αυτόματης κατονομασίας και της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Εκδ.),

- Αναδύομενος γραμματισμός: Έρευνα και εφαρμογές* (σσ. 93–106). Αθήνα, Ελλάδα: Πεδίο. Ανακτήθηκε από <https://9b9ec758578b3ee0d46b-305404f9eb35eaf4130aa2d106c6a91c.ssl.cf3.rackcdn.com/638/events/106/files/p1d47j841d9f81u851phtag412hn4.pdf>
- Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ., & Χοντολίδου, Ε. (2016). *Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή*. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη. Ανακτήθηκε από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=319&bitstream=319_01#page/1/mode/2up
- Αφουξενίδης, Α., Σαρρής, Ν., & Τσακνρίδη, Ο. (2012). *Ένταξη των μεταναστών: Αντιλήψεις, πολιτικές, πρακτικές*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ανακτήθηκε από <https://www.openbook.gr/entaxi-ton-metanaston/>
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη δίγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. (Μ.Δαμανάκης, Επιμ. Α. Αλεξανδροπούλου, μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Βούρη Σ., & Καψάλης, Γ. (2003). *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση- Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Σ. Σκούρτου, Επιμ, Σ. Αργύρη, μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 30(1), 97-110. Ανακτήθηκε από <https://www.mednet.gr/archives/2013-1/pdf/97.pdf>
- Γιαζιτζίδου, Σ. (2015). Στρατηγικές ενίσχυσης της αναγνωστικής ευχέρειας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Μ. Σακελαρίου (Επιμ.), 2^ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Παιδαγωγικής, *Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία*, Ιωάννινα 15-17 Μαΐου 2015 (σσ. 735-750). Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/304705344_Teaching_Strategies_for_Developing_Reading_Fluency_in_Students_with_Special_Learning_Disabilities
- Γκαϊνταρτζή, Α., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). Μετανάστες γονείς: Διεκδικητές ή όχι της γλωσσικής διατήρησης; Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.) *Σταυροδρόμι Γλωσσών και πολιτισμών: Μαθαίνοντας*

εκτός σχολείου: 1ο Διεθνές Συνέδριο, 8-10 Απριλίου 2011: Πρακτικά (σσ.187-195), Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ.

Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/2134384-Praktika-1-oy-diethnoys-%09synedrioy-stayrodromi-glosson-politismou-mathainontas-ektosholeioly.html>

Γκαλημανά, Α. (2019). Διερεύνηση του λεξιλογίου σε αλλοδαπούς μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας και σχεδιασμός λεξιλογικής παρέμβασης προς ενίσχυση της λεξιλογικής τους συγκρότησης (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2867298>

Γκόγκας, Θ. (2011). *Διαπολιτισμική επικοινωνία, ταυτότητες και ετερότητες*. Αθήνα: Ανατολικός

Γκότοβος, Α. (2013). Πολιτικές διαχείρισης της ετερότητας στην εκπαίδευση: η πολιτισμική και δομική ενσωμάτωση των πολιτών με ρόμικη προέλευση στην Ελλάδα. Στο Γ. Φλουρής, Α. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών* (σσ. 42-61). Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Γναρδέλλης, Χ. (2013). *Ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS Statistics 21*. Αθήνα: Παπαζήση

Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον, Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Δαμανάκης, Μ. (2010). Απειλούμενες ταυτότητες: Χορήγηση ελληνικής ιθαγένειας σε περιόδους κρίσης. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική – έρευνα – πράξη*: Επιστημονικό Συνέδριο, 14-15 Μαΐου 2010: Πρακτικά (σσ. 16-25). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό παρατηρητήριο για τη διαπολιτισμική παιδεία και Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <http://docplayer.gr/10485242-Metanasteysi-oly-olitisuikotita-kai-ek-aidetikes-rokliseis-politiki-ereyna-praxi.html>

Δικτυακός τόπος διαβουλεύσεων μετανάστευσης και ασύλου (2019). *Άξονας πολιτικής 9- Στοιχεύμενες πολιτικές για μετανάστες και μετανάστριες δεύτερης γενιάς*. Ανακτήθηκε από <http://www.opengov.gr/immigration/?p=744>.

- Ευαγγέλου, Ο., & Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική. Ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ευρυδίκη (2011). *Η διδασκαλία της Ανάγνωσης στην Ευρώπη: Πλαίσια, Πολιτικές και Πρακτικές*. Βρυξέλλες: Ευρυδίκη. Ανακτήθηκε από <http://www.dyskolies.gr/files/dismathis/anagn-eu.pdf>
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2011). *Εγκατασταθέντες από το εξωτερικό κατά το τελευταίο έτος πριν την απογραφή, κατά φύλο, ομάδες ηλικιών, τόπο διαμονής κατά την απογραφή 2011 και χώρα προηγούμενης διαμονής*. Ανακτήθηκε από <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SAM07/2011>
- Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών (2011). Ανακτήθηκε από <http://www.diapolis.auth.gr/>
- Έμκε - Πουλουπούλου, Η. (2007). *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Ζάζου, Χ., & Καλεράντε, Ε. (2007). Εκπαιδευτική επιτυχία και αξιακά οικογενειακά πρότυπα της δεύτερης γενιάς Αλβανών μεταναστών: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο Ο. Ευαγγέλου & Ν. Παλαιολόγου (Επιμ.), *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική. Ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). *Διδασκαλία και ετερότητα: Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Αθήνα: Μπατσιούλας.
- Κατσίλλης Ι. (2006). *Επαγωγική στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg
- Καψάλης, Γ. (2000). Γλωσσικές αδυναμίες των ομογενών φοιτητών. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13, 61-87. Ανακτήθηκε από: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/6029>
- Κοκολάκη, Ε. (2017). *Η διγλωσσία ως παράγοντας εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/615>
- Κουλάκογλου, Κ. (2015). *Ψυχομετρία και Ψυχολογική αξιολόγηση* (3^η έκδοση). Αθήνα: Πατάκη.
- Κωτούλας, Β., (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας. Στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (Επιμ.), *Διδακτικές*

προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (35-40).

Θεσ/νίκη: Γράφημα

Ανακτήθηκε από

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JzjFwQEn4eIJ:www.edu.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_C.pdf+&cd=1&hl=el&ct=clnk&gl=gr

Λιάμπας, Α., & Τουρτούρας, Χ. (2010). Διαπολιτισμικά Λύκεια Θεσσαλονίκης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(57), 79-102. Ανακτήθηκε από

https://www.researchgate.net/publication/288992892_Diapolitismika_Lykeia_Thessalonikes_The_Intercultural_Comprehensive_Higher_Secondary_Schools_of_Thessaloniki_To_Bema_ton_Koinonikon_Epistemon_Tomos_IE_Teuchos_57_ss_79-102/citations#fullTextFileContent

Macedo, D., Δενδρινού, Β., & Γούναρη, Π. (2010). *Η ηγεμονία της αγγλικής γλώσσας*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Μαλιγκούδη, Χ. (2010). *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα: Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές*. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/22558>

Μαλιγκούδη, Χ. (2009). Τμήματα διδασκαλίας της Αλβανικής στην Ελλάδα. Προσπάθεια μιας πρώτης καταγραφής. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 91-106.

Μανωλίτσης, Γ. (2006). Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξής της. Στο Δ. Κουτσογιάννης, Α. Χαραλαμπίδης & Ν. Λιόσης (Επιμ.), *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, (σσ. 282- 293). Θεσσαλονίκη: Τομέας Γλωσσολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μάρκου, Ε. (2012). Ζυγίζοντας τις εθνότητες: Ιεραρχήσεις καταγωγών, γλωσσών και εξωτερικών χαρακτηριστικών στο ελληνικό σχολείο. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ.Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), *Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου: 1ο Διεθνές Συνέδριο, 8-10 Οκτωβρίου 2011: Πρακτικά* (σσ. 151-169). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

<https://docplayer.gr/2134384-Praktika-1-oy-diethnoys-%09synedrioy-stayrodromi-glosson-politismon-mathainontas-ektosholeioly.html>

- Μάρκου, Γ. (2013). Μία ελπιδοφόρα προοπτική στη διαπολιτισμική ένταξη των Τσιγγάνων: Στοχασμοί μέσα από την εμπειρία του προγράμματος για την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα εκπαίδευση των παιδιών Ρομά ως αφετηρία νέων θεωρητικών καιπρακτικών* (σσ. 17-41). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Μαστροθανάσης, Κ. (2019). Ανάπτυξη και ψυχομετρική επικύρωση κλίμακας αυτοαναφοράς στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης για δίγλωσσους μαθητές. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 7(2) 116-138.
doi: <https://doi.org/10.12681/ppej.20212>
- Μαστροθανάσης, Κ., Ρούσσοι, Π., & Κουλιανού, Μ. (2018). Κατασκευή και ψυχομετρικός έλεγχος της κλίμακας αξιολόγησης και καταγραφής στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 23(1), 128-143. Ανακτήθηκε από https://elpse.com/JournalPsychology/Documents/PSYCHOLOGY_VOL_23/PSYCHOLOGY_VOL_23_ISSUE1/Vol23-Issue1-128-143.pdf
- Μιχαήλ, Δ. (2010). Γλωσσική διατήρηση/μετατόπιση στη δεύτερη γενιά Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα: Κοινωνική ενσωμάτωση και κινητικότητα. *Εθνολογία*, 14, 207-222. <https://docplayer.gr/amp/36795509-Ethnologia-periodiki-ekdosi-tis-ellinikis-etaireias-ethnologias-tomos-14-anatypo.html>
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Ά Δημοτικού. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 71 -88.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (Επιμ.). (2015). *Παιδιά και έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει: Προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Ντάλλα, Μ., Παπαθανασίου, Α.-Χ., Τάκης, Ν., & Παυλόπουλος, Β. (2006). Εθνική ταυτότητα, τακτικές επιπολιτισμού και ψυχική ανθεκτικότητα μεταναστών/παλινοστούντων μαθητών. Στο Π. Κορδούτης & Β. Παυλόπουλος (Επιμ.), *Πεδία έρευνας στην Κοινωνική Ψυχολογία* (σσ. 108 – 125). Αθήνα: Ατραπός.
- Μπότσα, Γ., Σανδραβέλης, Α., Κελεσίδης, Β., & Παρασκευάς, Α. (2013). Ανίχνευση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε δίγλωσσους μαθητές: Μια πρώτη διερεύνηση. Στο *Η ψυχολογία σε κρίση-μους καιρού: 14^ο Πανελλήνιο*

- Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, 15- 19 Μαΐου 2013. Αλεξανδρούπολη: Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία. Ανακτήθηκε από <https://elpse.com/wp-content/uploads/docs/14o-Perilhpsh.pdf>
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ., Σούλης, Σπ. Γ., Καρατζένη, Ι.Χ., & Πολύζου, Μ. (2016). Η διαφορετικότητα σε περίοδο κρίσης. Κρίση οικονομική ...ή κοινωνική; Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α., Μπαστέα (Επιμ.). 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20 -22 Ιουνίου 2014: Πρακτικά: (σ.211-223). Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.253>
- Οικονόμου, Σ. (2014). *Ζητήματα διγλωσσισμού: Η ανταπόκριση παιδιών στην ταυτόχρονη εκμάθηση διαφορετικών αλφαβητικών συστημάτων. Μία μελέτη περίπτωσης παιδιών αλβανικής μεταναστευτικής καταγωγής* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από <https://ikee.lib.auth.gr/record/281461/files/GRI-2016-15864.pdf>
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2),231-239.
- Παλαιολόγου, Ν. (2000). *Σχολική προσαρμογή μαθητών με δι-πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Διδακτορική διατριβή)*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/20815>
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2012). *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ένταξη και σχολικές επιδόσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα (Ε Π Ε Α Ε Κ , Υ Π Ε Π Θ)

- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2007). *Τεστ ανάγνωσης (Τεστ-Α)*. Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ).
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2019). Διακριτή συμβολή των αναγνωστικών δεξιοτήτων στη διάγνωση των Ε.Μ.Δ. 17^ο Πανελλήνιο συνέδριο ψυχολογικής έρευνας, 15-19 Μαΐου 2019: Πρακτικά (σ.238) Αλεξανδρούπολη: Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία. Ανακτήθηκε από <https://elpse.com/wp-content/uploads/docs/17o-Perilhpssh.pdf>
- Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ., & Σιδερίδης, Γ. (2019). *Δοκιμασία Αξιολόγηση Δεξιοτήτων Ανάγνωσης (ΔΑΔΑ)*.
- Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ., & Σιδερίδης, Γ. (2018). Η εξέλιξη της αναγνωστικής δεξιότητας στην ελληνική γλώσσα. Στο Άνθρωπος μικρός, μεγάλος, μέγας!: 6^ο Πανελλήνιο συνέδριο αναπτυξιακής ψυχολογίας, 10-13 May 2018: Πρακτικά(σ.34) Θεσσαλονίκη: Κέντρο διάδοσης ερευνητικών αποτελεσμάτων, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από <file:///C:/Users/user/Desktop/6o-anaptyksiahs-vivlio-perilhpsewn.pdf>
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2013). Κατανόηση και παραγωγή λόγου στη διδακτική της μεταφορικής γλώσσας με μικρά παιδιά. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (Επιμ.), *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές* (σ. 344-369). Αθήνα: Gutenberg
- Παπαδοπούλου, Σ. (2014) .Η μέθοδος της επίδειξης στη γλωσσική διδακτική πράξη: Μια βιωματική – εμπειρική προσέγγιση. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-16-28-22/95-odigos-papadop?showall=1
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Συγγραφέας
- Παραδιά, Μ., & Μήτσης, Ν. (2011). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες εξελίξεις*. Αθήνα: Gutenberg

- Παρθένης, Χ. (2013). Η ιδιότητα του πολίτη και η σχέση μεταξύ συλλογικών και ατομικών δικαιωμάτων σε μία φιλελεύθερη δημοκρατία. Στο Γ. Φλουρή, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα εκπαίδευση των παιδιών Ρομά ως αφηγηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών* (σσ. 145-154). Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ. & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2015). Μετανάστευση. Στο Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει: Προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη* (σσ. 79-128). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας
- Πενέκελης, Κ., & Γρίβα, Ε. (2013). Αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές: Μια πιλοτική διερεύνηση των αναγκών δίγλωσσων μαθητών του δημοτικού σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 25, 186-213. Ανακτήθηκε από <http://epetirida.ptde.uoi.gr/index.php/epetirida/issue/viewIssue/25/25>
- PISA 2009 (2011). *Έκθεση Αποτελεσμάτων για την Ελλάδα*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Ανακτήθηκε από <http://www.kee.gr/attachments/file/PISA%202006%20Greek%20Report.pdf>
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα, Ελλάδα: Συγγραφέας
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο*. Πάτρα, Ελλάδα: ΕΠΕΑΕΚ.
- Πράσινη Βίβλος (2008). *Μετανάστευση και κινητικότητα: Προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ*. Βρυξέλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανακτήθηκε από: <http://hellenic-education-uk.europe.sch.gr/wp-content/uploads/2018/07/%CE%A0%CE%A1%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9D%CE%97-%CE%92%CE%99%CE%92%CE%9B%CE%9F%CE%A3.pdf>
- Πρωτόπαπας, Α. (2010). Η διαφάνεια του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές* (σσ. 67-104). Αθήνα, Ελλάδα: Gutenberg.

- Prosociality Sport Club. (2011). *Μελέτη για τη σχολική διαρροή στην Ελλάδα και το πρόγραμμα εκπαίδευσης στη Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης*. Ανακτήθηκε από <http://www.eraedu.com/psclub/?lang=EL>
- Ρεβυθιάδου, Α. (2016). Πρόγραμμα εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Στο Ε.Σκούρτου, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ε. Σελλά-Μάζη, Α. Χατζηδάκη, Α. Ανδρούσου, Α. Ρεβυθιάδου, Π. Τσοκαλίδου, (2016). *Διγλωσσία & διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (σ. 141-171). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/6346>
- Σαρρής, Μ., Τζαμάκου, Α., Μαρκάκης, Γ., Καλούδη, Χ. (2018). Μελέτη της αναγνωστικής ευχέρειας και της προσωδίας στην ανάγνωση κειμένου σε μαθητές Α΄ και Β΄ δημοτικού. *5ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός*. Αθήνα 28-29 Απριλίου 2018. Ανακτήθηκε από [\(2\) \(PDF\) Μελέτη της αναγνωστικής ευχέρειας και της προσωδίας στην ανάγνωση κειμένου σε μαθητές Α΄ και Β΄ δημοτικού \(researchgate.net\)](#)
- Σαχλάς, Α., & Μπερσίμης, Σ. (2016). *Εφαρμοσμένη στατιστική με χρήση του IBM SPSS Statistics 23 με έμφαση στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα, Ελλάδα: Τζιόλας.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). Η Διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ε. Σελλά-Μάζη, Α. Χατζηδάκη, Α. Ανδρούσου, Α. Ρεβυθιάδου, & Π. Τσοκαλίδου, (2016). *Διγλωσσία & διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*(σ.20-67). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/6346>
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: ΙΜΕΠΟ, συγγραφείς. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/9272644-Metanasteysi-stin-ellada-kai-ekpaideysi-aptiuisi-tis-yparhoysas-katastasis-prokliseis-kai-prooptikes-veltiosis-eupeirognouosyni.html>
- Σκούρτου, Ε. & Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2016). Εισαγωγή. Στο Ε. Σκούρτου, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ε. Σελλά-Μάζη, Α. Χατζηδάκη, Α. Ανδρούσου, Α. Ρεβυθιάδου, & Π. Τσοκαλίδου, (2016). *Διγλωσσία & διδασκαλία της ελληνικής*

- ως δεύτερης γλώσσας(σ.14-19). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/6346>
- Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., & Τσοκαλίδου, Π. (2016). *Διγλωσσία & διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/6346>
- Σταμούλη, Σ. & Κάντζου, Β. (2014). Σύντομη εισαγωγή στη διγλωσσία. Στο Μ. Ιακώβου (Επιμ.), *Επιμορφωτικός οδηγός. Βασικές αρχές για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας επίπεδα Α1-Β2*(σσ.21-42).Θεσσαλονίκη: Πράξη: Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών
- Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2010). Η διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών: ένα βασικό εφόδιο για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη και στο σχολείο. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική – έρευνα – πράξη*: Επιστημονικό Συνέδριο, 14-15 Μαΐου 2010: Πρακτικά (σ.287-295). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <http://docplayer.gr/10485242-Metanasteysi-oly-olitisuikotita-kai-ek-aideytikes-rokliseis-politiki-ereyna-praxi.html>
- Συγκριδίου, Ε. (2012). Απόψεις εκπαιδευτικών για τα εμπόδια στην επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας στα διαπολιτισμικά σχολεία. Στο Π. Γεωργογιάννης, (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση - μετανάστευση – διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας*: 14^ο Διεθνές Συνέδριο, 13-15 Μαΐου 2011: Πρακτικά (σσ.309-322). Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/799520-Diapolitismiki-ekpaideysi-metanasteysi-diaheirisi-sygkroyseon-kai-paidagogiki-tis-dimokratias.html>
- Τάφα, Ε., (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση* (στ' εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/5332>

- Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός – Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Τριάρχη - Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Μια ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Τσελά, Β. (2015). Αναγνωστικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες στην Ελληνική ως μητρική και στη Γαλλική ως ξένη γλώσσα σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (Διδακτορική Διατριβή).
Ανακτήθηκε από
<https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/52948/20996.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν., & Μήτση, Α. (2019). Τα συνωνυμικά ζεύγη της νέας ελληνικής και η συστηματική αξιοποίησή τους για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12(2), 117-134.
<https://doi.org/10.12681/jret.19886>
- Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν., & Μήτση, Α. (2016). Επικοινωνιακή γραμματική και γλώσσα: Δεδομένα και εξελίξεις που οδηγούν στη λειτουργική αξιοποίηση της γραμματικής γνώσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(2), 1-26. doi: [10.12681/jret.9986](https://doi.org/10.12681/jret.9986)
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *SiDAYES – Από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- United Nations High Commissioner for Refugees (2020). *Ενημερωτικό δελτίο: Ελλάδα 1-31 Δεκεμβρίου 2019*. Ανακτήθηκε από
[file:///C:/Users/user/Downloads/2019.12%20%20Greece%20Factsheet final el%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/2019.12%20%20Greece%20Factsheet%20final%20(1).pdf)
- Φτερνιάτη, Α. (2008). Τα νέα βιβλία για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας του δημοτικού σχολείου: Οι αρχές στις οποίες βασίστηκε η συγγραφή τους και τα σημαντικότερα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά τους. Το παράδειγμα των μεγάλων τάξεων. *Νέα Παιδεία* 126, 51 -68. Ανακτήθηκε από
<http://www.neapaideia-glossa.gr/126.htm>
- Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία*, 135. Ανακτήθηκε από
<http://www.neapaideia-glossa.gr/pdf/001-006.pdf>

- Φτερνιάτη, Α. (2015). Η φυσιognωμία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Προσεγγίσεις, χαρακτηριστικά και μεθοδολογικές κατευθύνσεις. Στο Α. Φτερνιάτη, Ι. Καραντζής και Μ. Μαρκοπούλου (Επιμ.), *Δάσκαλοι – μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο. Θεωρία και πράξη*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/38191841-I-fysiognomia-toy-glossikoy-mathimatos-sto-dimotiko-sholeio-proseggiseis-haraktiristika-kai-methodologikes-kateythynseis.html>
- Χατζηδάκη, Α., & Μαλιγκούδη Χ. (2012). Γλωσσική πολιτική σε μεταναστευτικές οικογένειες: Η περίπτωση των Αλβανών στην Ελλάδα. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), *Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου: 1ο Διεθνές Συνέδριο*, 8-10 Απριλίου 2011: Πρακτικά (σσ. 228-244). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/2134384-Praktika-1-oy-diethnoys-synedrioy-stayrodromi-glosson-politision-mathainontas-ektosholeioy.html>
- Χατζηχρήστου, Χ., & Hopf, D. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 107-143. Ανακτήθηκε από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6646/6675>
- Young, A. (2012). Μιλώντας τη γλώσσα: Υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών μέσω της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), *Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου: 1ο Διεθνές Συνέδριο*, 8-10 Απριλίου 2011: Πρακτικά (σ. 132-150). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, ΑΠΘ. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/2134384-Praktika-1-oy-diethnoys-synedrioy-stayrodromi-glosson-politision-mathainontas-ektos-sholeioy.html>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΚΛΙΜΑΚΑ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΥΠΟΒΑΘΡΟΥ

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΗ

Συμπληρώνεται από το γονέα

A. Βιογραφικά στοιχεία

Όνοματεπώνυμο:.....

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Ημερομηνία γέννησης:..... Χώρα γέννησης:.....

Υπηκοότητα:.....

Υπηκοότητα: πατέρα.....μητέρας.....

Μορφωτικό επίπεδο: πατέρα..... μητέρας.....

Επάγγελμα: πατέρα.....μητέρας.....

Αριθμός αδελφών: μικρότερα..... μεγαλύτερα.....

Χρόνια παραμονής του παιδιού: Στη χώρα του Στην Ελλάδα.....

B. ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΠΑΙΔΙΟΥ

Πρώτη γλώσσα παιδιού (μητρική):

Φοίτηση σε παιδικό σταθμό ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΑΘΟΛΟΥ

Έτος φοίτησης

Φοίτηση σε νηπιαγωγείο ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΑΘΟΛΟΥ

Έτος φοίτησης

Γλώσσες που μιλάει ο μπαμπάς 1^η γλώσσα (μητρική) 2^η γλώσσα.....

Γλώσσες που μιλάει η μαμά 1^η γλώσσα (μητρική) 2^η γλώσσα.....

Γλώσσες που μιλάνε τα αδέρφια 1^η γλώσσα (μητρική) 2^η γλώσσα.....

Γ. ΚΛΙΜΑΚΑ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΥΠΟΒΑΘΡΟΥ (μετράει την χρήση των δύο γλωσσών και όχι την επάρκεια)

Σε ποια γλώσσα μιλούν τα παρακάτω πρόσωπα στο παιδί;					
	Πάντα στη μητρική	Πιο συχνά στη μητρική	Μητρική και Ελληνικά	Πιο συχνά στα Ελληνικά	Πάντα Ελληνικά
Πατέρας					
Μητέρα					
Αδέρφια					
Φίλοι στη τάξη					
Φίλοι στο προαύλιο					

Δάσκαλοι					
Παππούδες					
Γείτονες					
Άλλοι συγγενείς					
Φίλοι εκτός σχολείου					
Σε ποια γλώσσα μιλάει το παιδί στα παρακάτω πρόσωπα ;					
	Πάντα στη μητρική	Πιο συχνά Στη μητρική	Μητρική και Ελληνικά	Πιο συχνά στα Ελληνικά	Πάντα Ελληνικά
Πατέρας					
Μητέρα					
Αδέλφια					
Φίλοι στη τάξη					
Φίλοι στο προαύλιο					
Δάσκαλοι					
Παππούδες					
Γείτονες					
Άλλοι συγγενείς					
Φίλοι εκτός σχολείου					

Ποια γλώσσα χρησιμοποιεί το παιδί στις ακόλουθες περιπτώσεις;					
	Πάντα στη μητρική	Πιο συχνά στη μητρική	Μητρική και Ελληνικά	Πιο συχνά στα Ελληνικά	Πάντα Ελληνικά
Τηλεόραση/DVD					
Βιβλία/Παραμύθια					
Ραδιόφωνο					
Τηλέφωνο					
Παιδική χαρά					
Άλλες δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου					

**Ερωτηματολόγιο Πρακτικών Διδασκαλίας
της Ανάγνωσης (Ε.Π.Δ.Α)**

Φύλο

Άνδρας Γυναίκα

Έτη Υπηρεσίας

0-5 6-10 11-15 16-20 21-25 Περισσότερα από 25

Ηλικία

Κάτω από 25 25-29 30-39 40-49 50-59 Πάνω από 60

Πρώτο Πτυχίο

Παιδαγωγική Ακαδημία Π. Τ. Δ. Ε. Άλλο....

Περαιτέρω Σπουδές

Πτυχίο Άλλης Σχολής Εξομοίωση

Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής Ειδικής Αγωγής

Μεταπτυχιακό *Ειδικότητα:*

Διδακτορικό *Ειδικότητα:*

Πόσα έτη διδάξατε σε Α΄ τάξη;

Έτη προϋπηρεσίας σε «πολυπολιτισμική» τάξη.....

Αριθμός μαθητών στην τάξη..... Αριθμός δίγλωσσων στη τάξη.....

1) Πόσοι από τους μαθητές σας αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατανόησης προφορικών (επικοινωνιακές δυσκολίες) Μονόγλωσσοι (αριθμό) Δίγλωσσοι (αριθμό)
2) Πόσοι από τους μαθητές σας παρακολουθούν τμήμα ένταξης; Μονόγλωσσοι (αριθμό) Δίγλωσσοι (αριθμό)
3) Πόσοι από τους μαθητές σας παρακολουθούν ενισχυτική διδασκαλία; Μονόγλωσσοι (αριθμό) Δίγλωσσοι (αριθμό)
4) Πόσοι από τους δίγλωσσους μαθητές παρακολουθούν τάξη υποδοχής; Δίγλωσσοι (αριθμό)

5) Υπάρχει δάσκαλος παράλληλης στήριξης στην τάξη σας ή άλλο βοηθητικό προσωπικό; ΝΑΙ ΟΧΙ

6) Σε μια τυπική σχολική εβδομάδα τι ποσοστό αφιερώνετε στη τάξη με τους μαθητές σου για τις παρακάτω δραστηριότητες;

(Γράψε ένα ποσοστό για το καθένα)

α) Διδάσκω σε όλη την τάξη	%
β) Δουλεύω εξατομικευμένα ή σε μικρές	

ομάδες	%
γ)Διοικητικά καθήκοντα (πχ. παρουσίες μαθητών)	%
δ)Διατήρηση πειθαρχίας- ησυχίας	%
ε)Άλλα καθήκοντα	%
Συνολικό	00%

7)Σε μια τυπική εβδομάδα με 9 ώρες διδασκαλίας για το μάθημα της Γλώσσας πόσο χρόνο αφιερώνετε στις παρακάτω γλωσσικές δραστηριότητες;
(Σημειώστε ώρες)

Ανάγνωση	Γραφή	Ομιλία	Λογοτεχνία	Φωνολογική επίγνωση	Άλλο, σημειώστε.....

8)Σε μια τυπική εβδομάδα πόσο χρόνο αφιερώνετε προκειμένου να διδάξετε διαθεματικά την ανάγνωση ή να κάνετε διαθεματικές δραστηριότητες ανάγνωσης;
(Σημειώστε ώρες)

..... ώρες κάθε εβδομάδα

Οι ερωτήσεις 9 -21 αφορούν στην διδασκαλία Ανάγνωσης για τους μαθητές της πρώτης τάξης

9)Στο βιβλίο του δασκάλου γίνεται αναφορά σε διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις εκμάθησης πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Πόσο καλά γνωρίζετε:

	Πολύ καλά	Καλά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
α)Ολιστική					
β)Αναδυόμενος γραμματισμός					
γ)Αναλυτικοσυνθετική					
Δ)Συνδυαστική εξισορροπημένη					
Ε)Επικοινωνιακή λειτουργική					

10)Ποια διδακτική προσέγγιση ή προσεγγίσεις χρησιμοποιείτε εσείς για να διδάξετε την Ανάγνωση;

.....

11) Που στηριχθήκατε για να ακολουθήσετε αυτές τη/τις συγκεκριμένη/ες προσέγγιση/σεις;

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Πτυχίο					
Επιμορφ. σεμινάρια					
Συμβούλους					
Γνώσεις εμπειρίες μόνοι σας					
Συναδέλφων					
Βιβλίο δασκάλου					
Άλλο, σημειώστε.....					

12) Διαφοροποιείτε τη διδακτική προσέγγιση / προσεγγίσεις για να διδάξετε την ανάγνωση σε **δίγλωσσα** παιδιά; ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι, εξηγήστε πως;

.....
.....

13^α) Όταν κάνετε διδασκαλία ή /και δραστηριότητες ανάγνωσης στην τάξη, πόσο συχνά οργανώνετε τους μαθητές σας με τους ακόλουθους τρόπους;

	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	Μία ή δύο φορές το μήνα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
α. Διδάσκω ανάγνωση σε όλη την τάξη.				
β. Δημιουργώ ομάδες ίσων δυνατοτήτων				
γ. Δημιουργώ ομάδες μικτών δυνατοτήτων				
δ. Χρησιμοποιώ εξατομικευμένες οδηγίες για την ανάγνωση.				
ε. Οι μαθητές εργάζονται μόνοι τους πάνω σε αυτό που τους έχει ανατεθεί				
στ. Οι μαθητές εργάζονται μόνοι τους σε στόχο που επέλεξαν οι ίδιοι.				
ζ. Σημειώστε αν κάνετε κάτι άλλο.				

13^β) Διαφοροποιείτε τον τρόπο ή τη συχνότητα που οργανώνετε τους **δίγλωσσους** μαθητές σας, όταν κάνετε διδασκαλία ή /και δραστηριότητες ανάγνωσης; ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι, απαντήστε στην παρακάτω ερώτηση.

13γ) Όταν κάνετε διδασκαλία ή/και δραστηριότητες ανάγνωσης στην τάξη, πόσο συχνά οργανώνετε τους **δίγλωσσους** μαθητές σας με τους ακόλουθους τρόπους;

	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	Μία ή δύο φορές το μήνα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
α. Διδάσκω ανάγνωση σε όλη την τάξη.				
β. Δημιουργώ ομάδες ίσων δυνατοτήτων				
γ. Δημιουργώ ομάδες μικτών δυνατοτήτων				
δ. Χρησιμοποιώ εξατομικευμένες οδηγίες για την ανάγνωση.				
ε. Οι μαθητές εργάζονται μόνοι τους πάνω σε αυτό που τους έχει ανατεθεί				
στ. Οι μαθητές εργάζονται μόνοι τους σε στόχο που επέλεξαν οι ίδιοι.				
ζ. Σημειώστε αν κάνετε κάτι άλλο.				

14α) Όταν έχετε διδασκαλία ή /και δραστηριότητες ανάγνωσης με τους μαθητές, πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις παρακάτω πηγές;

	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	Μία ή δύο φορές το μήνα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
α. Σχολικό βιβλίο				
β. Βιβλία εργασιών				
γ. Φύλλα εργασιών				
δ. Μαθητικά περιοδικά ή εφημερίδες				
ε. Υλικό ανάγνωσης από το ίντερνετ (ιστοσελίδες)				
στ. Παιδικά βιβλία				
ζ. Υλικό από άλλα μαθήματα				
η. Υλικό που έχει γραφτεί από τα παιδιά				
θ. Σημειώστε άλλες πηγές που χρησιμοποιείτε				

14β) Διαφοροποιείτε τις πηγές ή τη συχνότητα με την οποία τις χρησιμοποιείτε για τους **δίγλωσσους** μαθητές σας, όταν κάνετε διδασκαλία ή/και δραστηριότητες ανάγνωσης ; ΝΑΙ
ΟΧΙ

Αν ναι, απαντήστε στην παρακάτω ερώτηση

14γ) Όταν έχετε διδασκαλία και/ ή δραστηριότητες ανάγνωσης με τους **δίγλωσσους** μαθητές, πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις παρακάτω πηγές;

	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	Μία ή δύο φορές το μήνα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
α. Σχολικό βιβλίο				
β. Βιβλία εργασιών				
γ. Φύλλα εργασιών				
δ. Μαθητικά περιοδικά ή εφημερίδες				
ε. Υλικό ανάγνωσης από το ίντερνετ (ιστοσελίδες)				
στ. Παιδικά βιβλία				
ζ. Υλικό από άλλα μαθήματα				
η. Υλικό που έχει γραφτεί από τα παιδιά				
θ. Σημειώστε άλλες πηγές που χρησιμοποιείτε				

15α) Όταν έχετε διδασκαλία ή/και δραστηριότητες ανάγνωσης, πόσο συχνά βάζετε τους μαθητές σας να διαβάσουν τα παρακάτω είδη κειμένου;

	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	Μία ή δύο φορές το μήνα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
Σύντομες ιστορίες (μύθους, παραμύθια, κλπ.)				
Θεατρικά/ Σκετς				
Οδηγίες χρήσεως				
Ποιήματα				
Μικρά κείμενα για πρόσωπα, πράγματα ή γεγονότα				
Άλλο, σημειώστε				

15β) Διαφοροποιείτε τα είδη κειμένου ή τη συχνότητα που βάζετε να διαβάσουν οι **δύγλωσσοι** μαθητές σας; ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι, απαντήστε στην παρακάτω ερώτηση

15γ) Πόσο συχνά βάζετε τους **δύγλωσσους** μαθητές σας να διαβάσουν τα παρακάτω είδη κειμένου;

	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	Μία ή δύο φορές το μήνα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
Σύντομες ιστορίες (μύθους, παραμύθια, κλπ)				
Θεατρικά/Σκετς				
Οδηγίες χρήσεως				
Ποιήματα				

Μικρά κείμενα για πρόσωπα, πράγματα ή γεγονότα				
Άλλο, σημειώστε				

16) Ποιο από τα παρακάτω περιγράφει καλύτερα το υλικό που χρησιμοποιείτε για την διδασκαλία της ανάγνωσης στους μαθητές σας που βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα ανάγνωσης;

(Σημειώστε μόνο ένα)

Χρησιμοποιώ το ίδιο υλικό με όλους τους μαθητές γιατί βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ανάγνωσης.	
Χρησιμοποιώ το ίδιο υλικό με μαθητές διαφορετικού επιπέδου ανάγνωσης, αλλά τους βάζω να εργάζονται με διαφορετικές ταχύτητες	
Χρησιμοποιώ το ίδιο υλικό με όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το επίπεδο τους και τους βάζω να εργάζονται με την ίδια ταχύτητα	
Χρησιμοποιώ διαφορετικό υλικό με μαθητές σε διαφορετικά επίπεδα ανάγνωσης	

17) Πόσο καλά προετοιμασμένοι αισθάνεστε για την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

18) Ποιες είναι οι κυριότερες αιτίες που σας κάνουν να αισθάνεστε έτσι;

.....
.....
.....

19^α). Όταν έχετε διδασκαλία ή/και δραστηριότητες ανάγνωσης με τους μαθητές σας, πόσο συχνά κάνετε τα παρακάτω;

	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	Μία ή δύο φορές το μήνα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
α) Διαβάζετε δυνατά στην τάξη				
β) Βάζετε μαθητές να διαβάσουν δυνατά στην υπόλοιπη τάξη				
γ) Βάζετε μαθητές να διαβάσουν δυνατά σε μικρές ομάδες ή σε ζευγάρια				
δ) Βάζετε τους μαθητές να διαβάσουν αθόρυβα μόνοι τους				
ε) Βάζετε μαθητές να διαβάσουν				

αθόρυβα ενώ κάποιοι άλλοι διαβάζουν δυνατά				
στ) Δίνετε χρόνο στους μαθητές να διαβάζουν βιβλία που επιλέγουν μόνοι τους				
ζ) Διδάσκετε στους μαθητές διάφορες στρατηγικές ανάγνωσης (πχ συλλαβισμού, αυτό-παρακολούθηση)				
η) Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για την αποκωδικοποίηση ήχων και λέξεων				
θ) Διδάσκετε στους μαθητές συστηματικά νέο λεξιλόγιο				
ι) Βοηθάτε τους μαθητές να κατανοούν το νέο λεξιλόγιο στα κείμενα τα οποία διαβάζουν.				
Άλλο, σημειώστε				

19β). Όταν έχετε διδασκαλία ή /και δραστηριότητες ανάγνωσης με τους **δύγλωσσους** μαθητές πόσο συχνά κάνετε τα παρακάτω;

	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	Μία ή δύο φορές το μήνα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
Διαβάζετε δυνατά στην τάξη				
Βάζετε μαθητές να διαβάσουν δυνατά στην υπόλοιπη τάξη				
Βάζετε μαθητές να διαβάσουν δυνατά σε μικρές ομάδες ή σε ζευγάρια				
Βάζετε τους μαθητές να διαβάσουν αθόρυβα μόνοι τους				
Βάζετε μαθητές να διαβάσουν αθόρυβα ενώ κάποιοι άλλοι διαβάζουν δυνατά				
Δίνετε χρόνο στους μαθητές να διαβάζουν βιβλία που επιλέγουν μόνοι τους				
Διδάσκετε στους μαθητές διάφορες στρατηγικές ανάγνωσης (πχ συλλαβισμού, αυτό-παρακολούθηση)				
Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για την αποκωδικοποίηση ήχων και λέξεων				
Διδάσκετε στους μαθητές συστηματικά νέο λεξιλόγιο				
Βοηθάτε τους μαθητές να κατανοούν το νέο λεξιλόγιο στα κείμενα τα οποία διαβάζουν.				
Άλλο, σημειώστε				

20^α) Όταν οι μαθητές έχουν διαβάσει κάτι, πόσο συχνά τους βάζετε να κάνουν τα παρακάτω:

	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	Μία ή δύο φορές το μήνα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
α) Να απαντήσουν ερωτήσεις κατανόησης στο τετράδιο εργασιών ή σε φύλλα εργασιών για όσα έχουν καταλάβει				
β) Να γράψουν κάτι σχετικό με όσα έχουν διαβάσει				
γ) Να απαντήσουν προφορικά σε ερωτήσεις ή να συνοψίσουν προφορικά ότι				

έχουν διαβάσει				
δ)Να μιλήσουν μεταξύ τους για όσα διάβασαν				
ε)Να παίξουν ή να κάνουν μια ζωγραφιά για αυτά που διάβασαν				
στ)Να γράψουν ένα τεστ ή διαγώνισμα σε όσα έχουν διαβάσει.				
Άλλο, σημειώστε				

20^β) Όταν οι **δίγλωσσοι** μαθητές έχουν διαβάσει κάτι, πόσο συχνά τους βάζετε να κάνουν τα παρακάτω:

	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	Μία ή δύο φορές το μήνα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
Να απαντήσουν ερωτήσεις κατανόησης στο τετράδιο εργασιών η σε φύλλα εργασιών για όσα έχουν καταλάβει				
Να γράψουν κάτι σχετικό με όσα έχουν διαβάσει				
Να απαντήσουν προφορικά σε ερωτήσεις ή να συνοψίσουν προφορικά ότι έχουν διαβάσει				
Να μιλήσουν μεταξύ τους για όσα διάβασαν				
Να παίξουν ή να κάνουν μια ζωγραφιά ή πρότζεκτ για αυτά που διάβασαν				
Να γράψουν ένα τεστ ή διαγώνισμα σε όσα έχουν διαβάσει.				
Άλλο, σημειώστε				

21^α) Πόσο συχνά ζητάτε από τους μαθητές σας να κάνουν τα παρακάτω που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν τις αναγνωστικές δεξιότητες κατανόησης ή τις στρατηγικές;

	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	Μία ή δύο φορές το μήνα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
α)Να εντοπίσουν την κεντρική ιδέα από ότι έχουν διαβάσει				
β)Να εξηγήσουν όσα έχουν διαβάσει				
γ)Να συγκρίνουν όσα έχουν διαβάσει με τις εμπειρίες που έχουν				
δ)Να συγκρίνουν όσα έχουν διαβάσει με άλλα θέματα που έχουν διαβάσει				
ε)Να κάνουν προβλέψεις στο τι θα συμβεί στην επόμενη παράγραφο σε αυτά που διαβάζουν				
στ)Να βγάλουν συμπεράσματα βασιζόμενοι σε όσα έχουν διαβάσει				
ζ)Να μιλήσουν για τη δομή ή το στυλ του αναγνώσματος				

Άλλο, σημειώστε				
-----------------	--	--	--	--

21β) Πόσο συχνά ζητάτε από τους **δύγλωσσους** μαθητές σας να κάνουν τα παρακάτω που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν τις αναγνωστικές δεξιότητες κατανόησης ή τις στρατηγικές:

	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	Μία ή δύο φορές το μήνα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
α) Να εντοπίσουν την κεντρική ιδέα από ότι έχουν διαβάσει				
β) Να εξηγήσουν όσα έχουν διαβάσει				
γ) Να συγκρίνουν όσα έχουν διαβάσει με τις εμπειρίες που έχουν				
δ) Να συγκρίνουν όσα έχουν διαβάσει με άλλα θέματα που έχουν διαβάσει				
ε) Να κάνουν προβλέψεις στο τι θα συμβεί στην επόμενη παράγραφο σε αυτά που διαβάζουν				
στ) Να βγάλουν συμπεράσματα βασιζόμενοι σε όσα έχουν διαβάσει				
ζ) Να μιλήσουν για τη δομή ή το στυλ του αναγνώσματος				
Άλλο, σημειώστε				

Οι ερωτήσεις 22- 25 αφορούν σε εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της Ανάγνωσης

22) Όταν έχετε διδασκαλία ή/και δραστηριότητες ανάγνωσης με τους μαθητές σας πόσο συχνά χρησιμοποιείτε:

	Κάθε μέρα	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	Μία ή δύο φορές το μήνα	Ποτέ
Δραματοποίηση				
Παιχνίδι ρόλων				
Ομαδοσυνεργατική μέθοδο				
Νέες Τεχνολογίες				

23) Έχετε βιβλιοθήκη ή γωνιά ανάγνωσης στην τάξη σας;

ΝΑΙ ΟΧΙ

24) Πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι μαθητές σας την βιβλιοθήκη ή τη γωνιά ανάγνωσης στην τάξη σας

Κάθε μέρα	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	Μία ή δύο φορές το μήνα	Ποτέ

25) Πώς χρησιμοποιούνται τα λογοτεχνικά βιβλία;

Δανειστική	Κάθε παιδί	Χωρίζονται σε	Ανάγνωση	Το μάθημα	Κάτι άλλο, τι
------------	------------	---------------	----------	-----------	---------------

βιβλιοθήκη	διαβάζει το βιβλίο που επιλέγει, αφού έχει τελειώσει με τις εργασίες του	ομάδες και κάθε βδομάδα μια ομάδα παρουσιάζει ένα βιβλίο	από το δάσκαλο	της γλώσσας γίνεται με αυτά τα βιβλία	

Οι ερωτήσεις 26-27 αφορούν σε ανάθεση εργασιών στο σπίτι

26) Πόσο συχνά αναθέτετε ανάγνωση(σε οποιοδήποτε μάθημα) για άσκηση στο σπίτι;

Κάθε μέρα	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	Μία ή δύο φορές το μήνα	Ποτέ

27) Γενικά, πόσο χρόνο περιμένετε από τους μαθητές σας να ασχοληθούν με τις εργασίες για το σπίτι που αφορούν τις αναγνωστικές δεξιότητες (για οποιοδήποτε μάθημα);

Σημειώστε μόνο ένα

15 λεπτά ή λιγότερο	16-30 λεπτά	31-60 λεπτά	Περισσότερο από μία ώρα

Η ερώτηση 28 αφορά στις αναγνωστικές δυσκολίες

28^α) Τι κάνετε όταν ένας μαθητής μένει πίσω στην ανάγνωση;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Περιμένω να δω αν η απόδοση βελτιώνεται με την ωριμότητα		
Περνάω περισσότερο χρόνο δουλεύοντας στην ανάγνωση ατομικά με τον μαθητή		
Βάζω άλλους μαθητές να δουλέψουν στην ανάγνωση με τον μαθητή που έχει δυσκολία		
Αναθέτω στους μαθητές εργασίες για το σπίτι για να μπορέσουν να συμβαδίσουν		
Κατευθύνω τους γονείς να βοηθήσουν το μαθητή με την ανάγνωση		
Βάζω το μαθητή να δουλέψει σε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας ή σε τμήμα ένταξης		

28^β) Τι κάνετε όταν ένας **διγλωσσος** μαθητής μένει πίσω στην ανάγνωση;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Περιμένω να δω αν η απόδοση βελτιώνεται με την ωριμότητα		
Περνάω περισσότερο χρόνο δουλεύοντας στην ανάγνωση ατομικά με τον μαθητή		
Βάζω άλλους μαθητές να δουλέψουν στην ανάγνωση με τον μαθητή που έχει δυσκολία		
Αναθέτω στους μαθητές εργασίες για το σπίτι για να μπορέσουν να συμβαδίσουν		
Κατευθύνω τους γονείς να βοηθήσουν το μαθητή με την ανάγνωση		
Βάζω το μαθητή να δουλέψει σε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας ή σε τμήμα ένταξης		

Οι ερωτήσεις 29-30 αφορούν στην αξιολόγηση των μαθητών

29^α) Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα παρακάτω για να αξιολογήσετε την απόδοση των μαθητών σας στην ανάγνωση;

	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	Μία ή δύο φορές το μήνα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
α)Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σε υλικό που έχει διαβαστεί				
β)Γραπτές απαντήσεις				
γ)Ακούτε τους μαθητές να διαβάζουν δυνατά				
δ)Προφορικές ερωτήσεις				
ε)Οι μαθητές να δώσουν προφορική περίληψη σε όσα έχουν διαβάσει				
Κάτι άλλο εξηγήστε τι				

29^β)Για να αξιολογήσετε την απόδοση των **δίγλωσσων** μαθητών στην ανάγνωση πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα παρακάτω;

	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	Μία ή δύο φορές το μήνα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
Α)Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σε υλικό που έχει διαβαστεί				
Β)Γραπτές απαντήσεις				
γ)Να ακούτε τους μαθητές να διαβάζουν δυνατά				
δ)Προφορικές ερωτήσεις				
ε)Οι μαθητές να δώσουν προφορική περίληψη σε όσα έχουν διαβάσει				
Κάτι άλλο εξηγήστε τι				

30) Πώς χρησιμοποιείτε τις πληροφορίες;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Να προσαρμόσετε την διδακτική μέθοδο		
Να ενημερώσετε τους γονείς		
Να διακρίνετε τους μαθητές που χρειάζονται τμήμα ένταξης		
Να τοποθετήσετε τους μαθητές σε ομάδες για την διδασκαλία		
Κάτι άλλο εξηγήστε τι		